Projeto Educativo
do Brasil Marista

Nosso jeito de conceber a Educação Básica

MARISTA

U58p 2010 União Marista do Brasil
Projeto Educativo do Brasil Marista : nosso jeito de conceber a Educação Básica / União Marista do Brasil. – Brasília : UMBRASIL, 2010.
132 p. ; 21 cm.

Inclui referências.
ISBN 978-85-63200-04-4

1. Educação. 2. Políticas educacionais. I. Título

CDD 20. ed. – 370

"Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos: bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar apenas a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas. O nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre os seus deveres, ensinar-lhes como praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco."[1]

MARCELINO CHAMPAGNAT

União Marista do Brasil – UMBRASIL – 2010

ASSEMBLEIA GERAL
Província Marista do Brasil Centro-Sul (PMBCS)
Ir. Davide Pedri – Superior Provincial
Ir. Joaquim Sperandio
Vice-Provincial e Conselheiro Provincial
Ir. Dario Bortolini – Conselheiro
Ir. Adriano Brollo – Conselheiro
Ir. Antônio Benedito de Oliveira – Conselheiro
r. Délcio Afonso Balestrin – Conselheiro
Ir. Jorge Gaio – Conselheiro

Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS)
Ir. Inácio Nestor Etges – Superior Provincial
Ir. Gilberto Zimmermann Costa –
Vice-Provincial e Conselheiro Provincial
Ir. Lauro Francisco Hochscheidt – Conselheiro
Ir. Onorino Moresco – Conselheiro
Ir. Pedro Vilmar Ost – Conselheiro
Ir. Sandro André Bobrzyk – Conselheiro
Ir. Arlindo Corrent – Conselheiro

Província Marista do Brasil Centro-Norte (PMBCN)
Ir. Wellington Mousinho de Medeiros –
Superior Provincial
Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz –
Vice-Provincial e Conselheiro
Ir. Adalberto Batista Amaral – Conselheiro
Ir. Ataíde José de Lima – Conselheiro
Ir. Renato Augusto da Silva – Conselheiro

Distrito Marista da Amazônia (DMA)
Ir. Sebastião Ferrarini – Superior do Distrito

CONSELHO SUPERIOR:
Ir. Inácio Nestor Etges – Presidente
Ir. Davide Pedri
Ir. Wellington Mousinho de Medeiros
Ir. Joaquim Sperandio
Ir. Gilberto Zimmermann Costa
Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz
Ir. Sebastião Ferrarini
Ir. Dario Bortolini
Ir. Arlindo Corrent
Ir. Délcio Afonso Balestrin
Ir. João Carlos do Prado

UNIÃO MARISTA DO BRASIL

DIRETORIA:
Ir. Arlindo Corrent
Diretor Presidente
Ir. Délcio Afonso Balestrin
Diretor Tesoureiro
Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz
Diretor Secretário

CONSELHO FISCAL:
Ir. José Augusto Alves
Ir. Lauro Francisco Hochscheidt
Ir. Rafael Mendes do Santos

SECRETARIADO EXECUTIVO:
Ir. João Carlos do Prado
Secretário Executivo

ÁREAS
Ir. José de Assis Elias de Brito – Coordenador da Área de Vida Consagrada e Laicato
Ir. Lodovino Jorge Marin – Coordenador da Área de Missão
Ir. Valter Pedro Zancanaro – Coordenador da Área de Gestão
David Marcial Ortolan – Assessor de Captação de Recursos
João Carlos de Paula – Analista da Área de Missão
Joaquim Alberto Andrade Silva – Analista da Área de Vida Consagrada e Laicato
José Messias de Almeida Pina – Assessor da Área de Gestão
Katiuscia Sotomayor – Coordenadora de Comunicação e Marketing
Mércia Maria Silva Procópio – Assessora da Área de Missão
Monica Kondzioková – Assessora de Relações Interinstitucionais

EQUIPE DE SUPORTE ADMINISTRATIVO:
Anderson Cabral – Auxiliar Administrativo
Celeste Tamashiro – Analista Administrativo-Financeiro
Eliane Almeida Emídio – Auxiliar de Serviços Gerais
Núbia Azevedo dos Santos – Secretária Geral
Wellington dos Santos Costa – Analista de Suporte de TI
Rubens Oliveira - Estagiário Comunicação e Marketing

CRÉDITOS

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Ir. Gilberto Zimmermann Costa – PMRS
Ir. Lodovino Jorge Marin – UMBRASIL
Ir. Paulinho Vogel – PMBCS
Evelise Maria Labatut Portilho – PUCPR
Isabel Cristina Michelan de Azevedo – PMBCS
Jaqueline de Jesus – PMBCN
João Carlos Puglisi – FTD
Maria Waleska Cruz – PUCRS
Mércia Maria Silva Procópio - UMBRASIL
Silmara Sapiense Vespasian – FTD
Simone Engler Hahn – PMRS

GT DO PROJETO EDUCATIVO
Ir. Manoel Soares – PMBCN
Letícia Bastos Nunes – PMRS
Maria de Lourdes Rossi Remenche – PMBCS
Maria Ireneuda de Souza Nogueira – PMBCN
Ricardo Santos Chiquito – PMBCS
Vivian Patrícia Caberlon Nunes – PMRS

ASSESSORIA
Ana Maria Eyng – PUCPR

LEITURA CRÍTICA
Ir. Alexandre Lucena Lôbo – PMBCN
Ir. Firmino Caetano Biasus – PMRS
Ir. Lauro Darós – PMBCS
Fabiano Incerti – PMBCS
Prof. Dr. Miguel Arroyo – UFMG

REVISÃO
João Carlos de Paula
Maria Fernanda Lara de Lima
Reinaldo de Lima Reis
Ir. Salvador Durante
Press Revisão

PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA

Nosso jeito de conceber a Educação Básica

Brasília
UMBRASIL
2010

Sumário

PALAVRAS INICIAIS 10

1 O PROJETO EDUCATIVO NO CONTEXTO DA MISSÃO EDUCATIVA MARISTA 13

1.1 FINALIDADES 15
1.2 PRINCÍPIOS 16
1.3 ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DO PROJETO 19
1.4 O MAPA PARA PERCORRER O PROJETO 20

2 DIMENSÃO CONTEXTUAL: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DO INSTITUTO MARISTA NO BRASIL 23

2.1 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 25
2.2 CAMINHOS DE CHAMPAGNAT E DO INSTITUTO MARISTA 27
2.3 A INTERNACIONALIDADE E A BRASILIDADE DA MISSÃO EDUCATIVA MARISTA. 32
2.4 A PRESENÇA MARISTA NO BRASIL 34
2.4.1 Sujeitos da Missão Marista 35
2.5 EVANGELIZAR: MISSÃO EDUCATIVA MARISTA 36
2.6 MISSÃO MARISTA NUM MUNDO NOVO – CONCLUSÕES DO 21º CAPÍTULO GERAL 37
2.7 A EDUCAÇÃO BÁSICA MARISTA EM REDE 39

3 DIMENSÃO CONCEITUAL: DELINEAMENTOS E POSICIONAMENTOS 41

3.1 PEDAGOGIA MARISTA: UMA ABORDAGEM PRÓPRIA 42
3.2 TEORIZAÇÕES 45
3.2.1 Cenários e movimentos contemporâneos e delineamentos conceituais 45
3.2.2 Solo epistemológico do Projeto Educativo do Brasil Marista 47
3.3 CONCEPÇÕES 50
3.3.1 Educação e evangelização 51
3.3.2 Cultura 52
3.3.3 Escola: *espaçotempo* da educação marista 53
3.3.4 Sujeitos da educação marista 54
3.3.5 Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta no contexto contemporâneo 56
3.3.6 Aprendizagem 57
3.3.7 Currículo 59
3.3.8 Linguagens e tecnologias nos processos pedagógicos e pastorais 60

4 DIMENSÃO OPERACIONAL: AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NAS AÇÕES 65

4.1 OPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PASTORAIS DO PROJETO. 66
4.2 ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DAS ESCOLAS MARISTAS 71
4.2.1 Gestão estratégica e compartilhada 71
4.2.2 Ofícios de estudantes e educadores maristas 72
4.2.3 Legislação e diretrizes 79
4.3 ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA CURRICULAR 81
4.3.1 Planejamento curricular 83
4.3.2 Metodologias curriculares 84
4.3.3 Avaliação curricular 88
4.4 DIRETRIZES PARA A CONFIGURAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES 89
4.5 ARQUITETURAS EDUCATIVAS: ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS 92

5 DIMENSÃO AVALIATIVA: PROCESSOS, DIÁLOGOS E CONTEXTOS 97

5.1 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS NA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 99
5.2 INSTÂNCIAS E PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA 100

POSFÁCIO 102

REFERÊNCIAS 107
DOCUMENTOS DO INSTITUTO MARISTA 108
DOCUMENTOS LEGAIS 109
REFERÊNCIAS E SUGESTÕES DE LEITURA 112

NOTAS E REFERÊNCIAS 119

Palavras iniciais

Fundada em 15 de outubro de 2005, a União Marista do Brasil (UMBRASIL) é uma associação que congrega todas as instituições maristas do Brasil e tem por missão "articular e potencializar a presença e a ação maristas no Brasil, fundamentada em valores éticos e cristãos".

Um dos objetivos da UMBRASIL aprovado no plano estratégico 2008-2014 é a consolidação da Rede Marista de Educação Básica. Em decorrência desse objetivo, a Comissão de Educação Básica propôs a elaboração de um projeto político-pedagógico-pastoral para as escolas do Brasil Marista, tarefa realizada por representantes das Províncias Maristas Brasil Centro-Norte, Brasil Centro-Sul e Rio Grande do Sul e do Distrito Marista da Amazônia, no período de 2007 a 2009. Sob o título *Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica*, o Projeto foi aprovado pela Diretoria, pelo Conselho Superior e pela Assembleia Geral Ordinária da UMBRASIL em fevereiro de 2010.

O Projeto Educativo do Brasil Marista é uma produção coletiva, tendo sido escrito a muitas mãos, mentes e corações. O propósito é dar unidade ao processo educativo das escolas maristas, sempre com profundo respeito às experiências e trajetórias de cada Província e do Distrito e dialogando com as diversidades.

A presença marista no Brasil comporta realidades plurais, tanto em âmbito nacional como no das próprias escolas maristas. Essa pluralidade exige a elaboração de políticas e diretrizes educacionais que estejam em conformidade com a missão marista e sejam flexíveis e abertas, de forma a valorizar seus sujeitos, as peculiaridades culturais e regionais e as novas demandas educativas.

1

O Projeto Educativo no contexto da Missão Educativa Marista

As **escolas maristas** compreendem colégios e unidades sociais de Educação Básica. Constituem-se em *espaçotempos* que operacionalizam e dinamizam os princípios e valores da educação e da pedagogia maristas. Incluem os diversos níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Podem pertencer integralmente ao Instituto ou ser constituídas por meio de parcerias e convênios.

A construção e a efetivação do Projeto Educativo do Brasil Marista contemplam os apelos da **Assembleia Internacional da Missão Marista**[2] e do **21º Capítulo Geral**[3] **– *Corações Novos para um Mundo Novo***.

O documento final da Assembleia enfatiza de maneira particular "o direito à educação: uma educação evangelizadora, uma educação comprometida com a solidariedade e a transformação social, atenta às culturas e ao respeito ao meio ambiente, uma educação sem discriminação, criadora de espaços para aqueles que dela carecem".

O documento **Orientações do 21º Capítulo Geral** esboça as demandas educativas prioritárias nos diferentes continentes nos quais o Instituto Marista está presente e destaca que a escola é lugar privilegiado para o cumprimento de nossa missão. As contribuições feitas ao Capítulo evidenciam, entre outras, as necessidades de:

- uma educação crítica com uma nova pedagogia;
- atualização das **escolas maristas** na área de tecnologia da informação e comunicação;
- inserção nos projetos educativos de temas relativos à questão ambiental e à paz;
- abertura para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes contextos e novos arranjos familiares.

Ao entrelaçar princípios e diretrizes que sustentam a educação marista, o Projeto reafirma e atualiza questões como identidade e ideal educativo evangelizador, bem como as características peculiares e prioridades da missão educativa marista.

No contexto dessa Missão, o Projeto estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico, dinâmico. Constitui-se em um lócus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais. Assim, subsidia a comunidade educativa no alinhamento de conceitos, intencionalidades e demais aspectos presentes nas escolas maristas, de modo a garantir os princípios e valores institucionais na ação pedagógico-pastoral.

O Projeto orienta os processos educativos, a estrutura organizacional e a gestão das escolas, fundamentando-se nos documentos do Instituto Marista, nos Estatutos das Mantenedoras e na legislação relativa à Educação Básica brasileira.

Suas dimensões política, pedagógica e pastoral advêm do compromisso sociopolítico e das intencionalidades pedagógicas relativas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora para crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto contemporâneo.

Dessa forma, o Projeto afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas **subjetividades** que circulam nos *espaçotempos* da escola. O Projeto é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático-pedagógico, pois se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação marista.

A subjetividade é um processo que resulta do e no tornar-se sujeito. Embora a subjetividade aponte uma condição individual, devemos considerá-la como um fenômeno coletivo, social, decorrente de uma tensão de forças que agem sobre o sujeito, conformando seus modos particulares de ser. Por outro lado, ela é também resultado das escolhas do indivíduo. A um só tempo, portanto, a subjetividade é produto e produtora do sujeito. Por isso mesmo, é um processo sempre aberto, inacabado, incompleto, em devir, um vir-a-ser que não cessa de acontecer, o que indica que pode escapar do jogo de forças externas que tensionam e tencionam criar sujeitos. É, enfim, resultado de um continuum de intensidades, de energias que criam modos específicos e plurais de ser sujeito.

1.1 Finalidades

Este documento destina-se a todos e todas que atuam na Rede de Educação Básica do Brasil Marista e tem por finalidades:

- estabelecer e consolidar a Rede Marista de Educação Básica, garantindo a unidade e a identidade das políticas institucionais maristas nas Mantenedoras e suas mantidas;

Inédito viável é a materialização historicamente possível de um sonho. Essa categoria decorre de uma posição utópica e relaciona-se à compreensão da história como possibilidade, pressupondo o enfrentamento de *situações-limite*, barreiras que precisam ser superadas. A construção do inédito viável compreende uma proposição metodológica em que se encontram articuladas, numa perspectiva de complexidade, as três dimensões do conhecimento: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética. É uma decorrência da consciência crítica e faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador. É algo que o sonho utópico sabe que existe, mas só será conseguido pela práxis libertadora.[4]

- balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao Projeto;
- colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade;
- enfatizar a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária;
- subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da "civilização do amor";
- orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa marista;
- explicitar o compromisso marista com as infâncias, adolescências e juventudes;
- dar a conhecer à comunidade interna e à comunidade externa a identidade institucional marista;
- subsidiar a construção dos projetos educativos das Províncias Maristas do Brasil, do Distrito Marista da Amazônia e de suas escolas, servindo-lhes de referencial;
- instigar, incentivar e desafiar para o necessário, o novo, apontando para o **inédito viável** no processo educativo.

1.2 Princípios

Pautado pelos traços identitários da educação marista e considerando os novos apelos oriundos dos contextos contemporâneos, o Projeto Educativo do Brasil Marista orienta-se pelos seguintes princípios:

1. Educação de qualidade como direito fundamental.
2. Ética cristã e busca do sentido da vida.
3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
4. Educação integral e a construção das subjetividades.

5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
6. Multiculturalidade e processo de significação.
7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
8. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
9. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento.

- O Projeto Educativo do Brasil Marista procura assegurar a **educação de qualidade como direito social fundamental**, conforme estabelecido na Constituição Federal[5] e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE)[6], no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[7], na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[8] –, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)[9] e no Decreto nº 6.094/07[10].
- A **ética cristã** fundamenta o agir humano e as relações, reconhecendo e acolhendo a diversidade religiosa, propondo a construção de um projeto de vida e favorecendo a formação de "[...] pessoas integradas e de esperança, com profundo senso de responsabilidade social"[11].
- A **cultura da solidariedade e da paz** promove a participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade. Educamos na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito.
- A **educação integral** requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito).

Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova consciência sobre o planeta Terra e uma nova relação com ele. O conceito tem a ver com a percepção, cada vez mais necessária, de que somos todos habitantes de uma única casa, de uma única morada, de uma única nação. Trata-se de um referencial ético/estético que considera a Terra como organismo vivo e nossa casa comum.[12]

- O **compromisso com as infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta** atua na defesa, promoção e garantia dos direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, considerando tempos, saberes e fazeres e, portanto, valorizando suas culturas e subjetividades.
- A **multiculturalidade** reconhece a importância das diferentes produções culturais e dos processos de significação, opondo-se a uma visão cultural hegemônica e promovendo a inclusão e o diálogo entre as culturas nos *espaçotempos* educativos.
- A **corresponsabilidade dos sujeitos da educação** abre espaço para o debate, para a análise crítica e para o engajamento, potencializando a aprendizagem política. Este princípio implica capacidade de tomada de decisão, concretização das ações, compromisso com a Missão Institucional e qualificação dos processos e das práticas educativas.
- O **protagonismo infanto-juvenil** como forma de posicionamento no mundo, possibilita que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos.

A **ecopedagogia** preocupa-se em educar para a cidadania planetária e para o cuidado com o planeta Terra, estabelecendo diferentes relações humanas, sociais e ambientais a fim de construir um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. Essa perspectiva implica mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais e reorientação dos currículos escolares, ao enfatizar as aprendizagens a partir da relação local-global e oferecer estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. [13]

- A **cidadania planetária** como compromisso ético-político com a **ecopedagogia**, como uma prática sociocultural que respeita a vida em toda a sua complexidade e diversidade, orientando para a construção da cidadania terrena e para a criação de um sentimento de pertença, de que somos partícipes de uma comunidade planetária.
- O **processo educativo de qualidade com acesso**, **inclusão** e **permanência** possibilita o acompanhamento individualizado de cada estudante e fortalece vínculos, favorecendo o sentimento de pertença e a permanência na escola marista, inclusive daqueles vindos de meios socialmente desfavorecidos.
- O **currículo**, em seu contínuo movimento de construção para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considera contribuições e conquistas sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas e educacionais.

1.3 Organização e dinâmica do Projeto

Para cumprir suas finalidades e materializar os princípios educativo-evangelizadores que preconiza, o Projeto Educativo do Brasil Marista estrutura-se na inter-relação de quatro dimensões complementares e interdependentes, a saber:

- dimensão contextual;
- dimensão conceitual;
- dimensão operacional;
- dimensão avaliativa.

Essas dimensões são a seguir apresentadas, distinguindo-se a natureza e as características de cada uma e os temas relevantes que lhes são próprios. Ressalte-se, no entanto, que, apesar das especificidades, elas não podem ser compreendidas senão em seu conjunto integrado de proposições e intrínseca interdependência, de modo a garantir a organicidade, a dinâmica e a complexidade do Projeto Educativo do Brasil Marista.

1.4 O mapa para percorrer o Projeto

2

Dimensão Contextual: Contextos e trajetórias do Instituto Marista no Brasil

A dimensão contextual articula aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, necessidades advindas das transformações da sociedade e aspectos próprios da vocação e da trajetória institucional marista, situados histórica e geograficamente.

A descrição e a análise do macrocontexto global e dos microcontextos locais e institucionais orientam o processo decisório. As decisões devem, pois, respeitar a missão, os princípios e a trajetória do Instituto Marista, atualizando-se e reforçando as marcas da identidade da Instituição, de seu contexto e experiência. Devem ainda servir de base para atualizar, referendar e/ou corrigir determinações relativas ao Projeto proposto e desenvolvido em rede pelo conjunto das escolas do Brasil Marista.

Na dimensão contextual do Projeto, são abordados traços das realidades contemporâneas, as origens e a trajetória do Instituto e da missão marista no Brasil, seus campos de atuação, contornos de internacionalidade e de brasilidade e Educação Básica Marista em rede. Estes aspectos contribuem para o delineamento das dimensões conceitual, operacional e avaliativa do Projeto.

2.1 O contexto contemporâneo

Os contextos contemporâneos, configurados nas últimas décadas, em especial no início deste século, possuem uma singularidade que os diferencia e distingue profundamente dos cenários do século passado no que tange aos aspectos econômico, político, cultural, socioambiental e tecnológico.

Parte dessa singularidade deve-se a fatores como a globalização da economia e de seus mercados; o enorme e rápido avanço tecnológico; as trocas pluri e interculturais entre sujeitos, povos e nações; a reorganização dos Estados perante os desafios da nova ordem econômica mundial; as novas descobertas científicas e os grandes desastres ambientais que vêm impactando a vida no planeta Terra.

Nunca em nenhum outro período da história a humanidade viu se transformarem ou ruírem de forma tão rápida e contundente as certezas sobre as quais os modos de vida são organizados e controlados. Rompem-se de forma surpreendente os modelos organizados desde a antiguidade e de um modo muito especial os forjados na modernidade clássica.

A contemporaneidade assiste ao surgimento de novas categorias sociais – como, por exemplo, múltiplas infâncias e juventudes –, novos modos de produção e de organização do trabalho, maneiras inéditas de organização das instituições sociais, como a família, a escola, a Igreja e as empresas. Somem-se a isso novos produtos e processos culturais, novas produções simbólicas, novas subjetividades e redes sociais.

Paradoxalmente, apesar do grande avanço das ciências e das técnicas produtivas, a desigualdade e o distanciamento entre ricos e pobres agravam-se, ampliando-se a crise social.

Esse contexto amplia a segregação e a violação dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, fragilizando a convivência entre os povos e fazendo emergir o cultivo da competição, a exclusão e o aumento alarmante da violência.

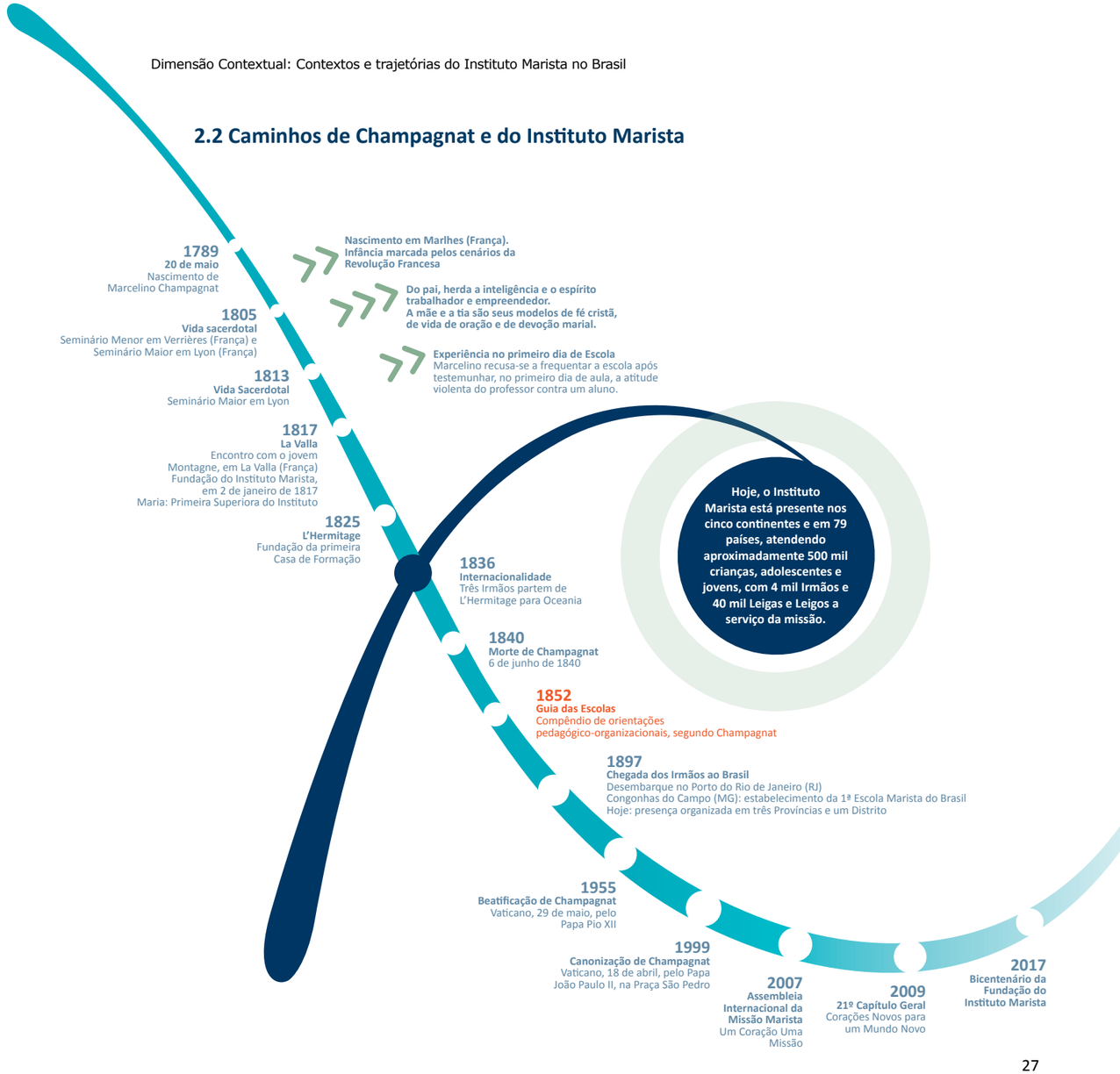
Espaçotempo é a expressão usada no Projeto para caracterizar a escola marista, conforme explicado adiante, no capítulo 3, item 3.3, subitem 3.3.3: "A escola é compreendida como *espaçotempo*, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista".

Espaçotempo é um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais. Ou seja, tudo – fatos, eventos, fenômenos, processos – acontece em espaços e tempos precisos e determinados.

Portanto, a educação e seus atores veem-se diante de um mundo ambivalente, multidimensional e de uma complexidade tal que exige dos sujeitos da escola a construção de um novo olhar para apreendê-lo e de uma nova inteligência e sensibilidade para interagir com ele e seus diversos contextos.

A educação marista, empenhada na luta por justiça e por estruturas de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos e cria oportunidades para seu acesso a ***espaçotempos*** sociais, culturais e educacionais.

2.2 Caminhos de Champagnat e do Instituto Marista


1789
20 de maio
Nascimento de Marcelino Champagnat
Nascimento em Marlhes (França). Infância marcada pelos cenários da Revolução Francesa
1805
Vida sacerdotal
Seminário Menor em Verrières (França) e Seminário Maior em Lyon (França)
Do pai, herda a inteligência e o espírito trabalhador e empreendedor. A mãe e a tia são seus modelos de fé cristã, de vida de oração e de devoção marial.
1813
Vida Sacerdotal
Seminário Maior em Lyon
Experiência no primeiro dia de Escola
Marcelino recusa-se a frequentar a escola após testemunhar, no primeiro dia de aula, a atitude violenta do professor contra um aluno.
1817
La Valla
Encontro com o jovem Montagne, em La Valla (França)
Fundação do Instituto Marista, em 2 de janeiro de 1817
Maria: Primeira Superiora do Instituto
1825
L'Hermitage
Fundação da primeira Casa de Formação
1836
Internacionalidade
Três Irmãos partem de L'Hermitage para Oceania
Hoje, o Instituto Marista está presente nos cinco continentes e em 79 países, atendendo aproximadamente 500 mil crianças, adolescentes e jovens, com 4 mil Irmãos e 40 mil Leigas e Leigos a serviço da missão.
1840
Morte de Champagnat
6 de junho de 1840
1852
Guia das Escolas
Compêndio de orientações pedagógico-organizacionais, segundo Champagnat
1897
Chegada dos Irmãos ao Brasil
Desembarque no Porto do Rio de Janeiro (RJ)
Congonhas do Campo (MG): estabelecimento da 1ª Escola Marista do Brasil
Hoje: presença organizada em três Províncias e um Distrito
1955
Beatificação de Champagnat
Vaticano, 29 de maio, pelo Papa Pio XII
1999
Canonização de Champagnat
Vaticano, 18 de abril, pelo Papa João Paulo II, na Praça São Pedro
2007
Assembleia Internacional da Missão Marista
Um Coração Uma Missão
2009
21º Capítulo Geral
Corações Novos para um Mundo Novo
2017
Bicentenário da Fundação do Instituto Marista

A França da Revolução

O ano era 1789. A França e a Europa viviam um conturbado cenário econômico e político, além de uma grande efervescência cultural e social. Tempo de profundas crises, marcadas sobretudo pelos abismos que separavam as diferentes classes sociais. O contraste entre a miséria, a fome e o desamparo de um lado e a opulência de outro. As populações mais empobrecidas sofriam toda sorte de abandono. "A pobreza invadia todos os lares, as escolas desapareciam (...). A juventude desabrochava num ambiente de poucas oportunidades"[14]. A crise tinha também uma vertente eclesial, caracterizada pela carência de valores religiosos. Surgem, a partir dessa realidade, outros modos de pensar, de se posicionar e de agir. E nesse contexto, em 20 de maio, nascia no vilarejo de Rosey, município de Marlhes, *Marcellin Joseph Benoît Champagnat*, ou Marcelino Champagnat.

O menino Marcelino

Marcelino foi o nono filho de Jean-Baptiste Champagnat e Marie Chirat. Seus pais e sua tia Louise foram fundamentais na sua formação humana e cristã, servindo de "[...] modelos e guias para fortalecer seus primeiros passos como cristão, no aprofundamento de sua fé, de sua vida de oração e no despertar de sua devoção marial"[15].

Na escola de sua época, viam-se crianças que, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sofriam castigos físicos. Ao presenciar a agressão de um professor a um colega de turma, Marcelino recusou-se a continuar na escola.

O jovem Marcelino

Longe da escola, cresceu praticamente analfabeto, dedicando-se integralmente às tarefas da propriedade da família. "O que lhe faltava nos estudos, contudo, compensava com grande bom senso, sólida piedade, força de caráter, habilidade manual e prática e inquebrantável determinação"[16].

Vida religiosa de Champagnat

Certa vez, chega à casa dos Champagnat um "promotor vocacional", Padre Duplaix, que vê em Marcelino o interesse pelo sacerdócio. A partir de 1805, Marcelino passa a frequentar o Seminário Menor de Verrières; posteriormente, ingressa no Seminário Maior de Lyon.

Assim Marcelino relata sua entrada no mundo do sacerdócio:

> Elevado ao sacerdócio em 1816, fui enviado, na qualidade de vigário, a uma paróquia rural. Aquilo que vi com meus próprios olhos me fez sentir, mais vivamente ainda, a importância de pôr em prática, sem tardança, o projeto que eu acalentava desde muito tempo[17].

Champagnat, o fundador

Foi na Paróquia de La Valla que Champagnat teve, em fins de outubro de 1816, um encontro com o jovem Montagne, "que, na idade de 17 anos, não sabia ler nem escrever e morria sem jamais ter ouvido falar de Deus". Tal circunstância tocou profundamente o coração do nosso fundador: "Nos olhos daquele rapaz, vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como ele, eram vítimas de trágica miséria humana e espiritual"[18].

De imediato, convidou e preparou dois jovens, Jean-Baptiste Audras e Jean-Marie Granjon, para empreenderem junto com ele um projeto espiritual e educacional. Inicia assim, em meio a uma incrível pobreza, mas motivado por profunda confiança em Deus e na proteção de Maria, a Boa Mãe, a concretização de seu sonho de fundar o Instituto Marista, com a missão de evangelizar por meio da educação as crianças e os jovens daquele tempo, principalmente os mais empobrecidos. Isso aconteceu no dia 2 de janeiro de 1817, quando Champagnat tinha 27 anos.

L'Hermitage: a rocha e o rio

Em poucos anos, o número de jovens candidatos a Irmãos Maristas cresceu, exigindo novo espaço para acolhê-los e formá-los, tanto na dimensão espiritual quanto na pedagógica. Para garantir a continuidade da Missão, Champagnat e os jovens Irmãos, auxiliados por alguns mestres de obras, construíram a primeira casa de formação marista, denominada Notre Dame de L'Hermitage, localizada perto da cidade de Saint Chamond, às margens do Rio Gier. Essa casa, fruto de um trabalho árduo e perseverante, foi talhada numa rocha por Champagnat e pelos primeiros Irmãos. Inaugurada em 1824, foi recentemente readequada para acolher peregrinos.

O Rio Gier era importante para o sustento dos Irmãos. Nele Champagnat instalou um moinho e à sua margem cultivava uma horta que garantia a subsistência dos primeiros maristas. Simbolicamente, o Gier é fonte de vida, um rio de "Água Viva".

Por isso, L'Hermitage pode ser considerada o berço da pedagogia marista, dos seus princípios e das suas práticas[19]. Tornou-se, também, o centro das iniciativas missionárias do Instituto.

Discípulo de Jesus do jeito de Maria

Marcelino Champagnat concebia como núcleo da missão "tornar Jesus Cristo conhecido e amado". Entre os Irmãos, reafirmava essa missão, dizendo: "Não posso ver uma criança sem sentir o desejo de dizer-lhe o quanto Jesus a ama"[20]. A espiritualidade de Marcelino era fortemente marcada pela devoção a Maria. Tanto que o lema marista é "Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus"[21].

Maria é então aquela que amorosamente nos conduz a Jesus, nos acompanha na caminhada e ocupa uma posição central na espiritualidade dos Irmãos e do Instituto. É reconhecida como nossa Boa Mãe, nosso Recurso Habitual.

O 21º Capítulo Geral reafirma a centralidade de Maria na espiritualidade dos Irmãos, Leigas e Leigos Maristas, traduzida no apelo: "Com Maria, ide depressa a uma nova terra"[22].

Champagnat educador: Fratres Maristae a Scholis (F.M.S.)

A escola e o ofício de educar eram para Champagnat meios privilegiados de evangelizar. Segundo ele, Maria é modelo de educadora e a pedagogia se constitui num ato de amor. Por isso mesmo, a pedagogia marista é marcada pela acolhida ao outro e pelo espírito de família. A finalidade maior é, desde o início, "formar bons cristãos e virtuosos cidadãos"[23].

Como educador, Champagnat ousou imaginar e concretizar diferentes possibilidades de educar, substituindo a pedagogia da palmatória pela pedagogia da presença, do cuidado e do amor. Criou novas relações entre educador e educando, além de introduzir na escola as práticas artísticas, esportivas e novas metodologias de alfabetização. Champagnat tinha também um zelo especial pela formação dos Irmãos educadores.

Um Coração sem Fronteiras

Em resposta à carta de um bispo que solicitava a criação de uma escola em sua diocese, Champagnat afirmou: "Todas as dioceses do mundo entram em nossos planos"[24].

Impulsionado por esse zelo, já em 1836 enviava três Irmãos para a Oceania, junto com um grupo de Padres Maristas. Hoje, o Instituto Marista se faz presente no mundo todo, em 79 países. Um mundo marista, um mundo sem fronteiras.

Ao Brasil, os Irmãos Maristas chegaram em 1897 e instalaram-se em Congonhas do Campo, Minas Gerais. Em 1900, chegaram os primeiros Irmãos a Bom Princípio, no Rio Grande do Sul. Em 1903, os Irmãos iniciaram seu trabalho no Norte do país, desembarcando em Belém, no Pará.

O Ir. Francisco Rivat apresentando o **Guia das Escolas para uso dos Pequenos Irmãos de Maria**, durante o 2º Capítulo Geral (1852 a 1854), afirmou: *"Procuramos, antes de tudo, imbuir-nos de seu espírito (de Champagnat), revivê-lo e produzi-lo o mais fielmente possível, a fim de retransmiti-lo e perpetuá-lo em nosso meio [...]. Durante alguns anos, nosso bondoso pai dedicava à nossa formação ao ensino os dois meses de férias que nos concedia; dedicava-os a preparar-nos para dar o catecismo e a inculcar-nos os princípios básicos da boa educação"*[26].

Marcelino Champagnat: Santo e Apóstolo da Juventude

Ao morrer, em 6 de junho de 1840, Champagnat deixou um forte legado espiritual. Na ocasião, o Instituto Marista era composto por 270 Irmãos, que atuavam em 40 escolas atendendo aproximadamente 6 mil crianças e jovens.

No dia 2 de junho de 1853, o Ir. Francisco Rivat, primeiro Superior Geral a substituir Marcelino Champagnat, publica o documento **Guia das Escolas para uso dos Pequenos Irmãos de Maria,** redigido segundo as Regras do Senhor Padre Champagnat fundador do Instituto Marista. A redação da obra, segundo o Irmão Francisco, segue fielmente as instituições deixadas por Champagnat a respeito da educação da juventude.

No ano de 1955, em 29 de maio, foi beatificado. Em 18 de abril de 1999, Marcelino José Bento Champagnat foi proclamado santo pelo Papa João Paulo II. No dia seguinte à canonização de Champagnat, numa audiência, o Papa João Paulo II assim se dirigiu aos presentes:

> Saúdo também os professores que asseguram uma missão partilhada com os Irmãos Maristas e vieram manifestar a sua admiração por Marcelino Champagnat, Apóstolo da Juventude, e o desejo de prestarem o seu mesmo serviço educativo, no respeito pelos jovens e pela sua evolução.[25]

2.3 A internacionalidade e a brasilidade da Missão Educativa Marista

A ideia de internacionalidade da missão marista nasceu da audácia e da esperança de Marcelino Champagnat. À medida que os jovens Irmãos tinham as condições necessárias para assumir uma escola, eram enviados às cidades e vilarejos onde solicitados.

Devido às mudanças políticas e às perseguições sofridas pela Igreja e pelas instituições religiosas e educativas durante a Revolução Francesa, os Irmãos Maristas foram forçados a deixar a França e instalaram-se em outras regiões do mundo.

Hoje o Instituto Marista está presente nos cinco continentes, e a missão marista concretiza-se em cada contexto, respeitando e acolhendo

a diversidade. Há, nesse movimento, uma relação dialética e dialógica entre os mais diferentes cenários e a missão, que assume contornos singulares de acordo com múltiplas culturas e territórios.

Dessa forma, a missão educativa marista responde aos desafios do **multiculturalismo,** das desigualdades, das diferenças – principalmente de classe, raça, gênero, etnia, geração, sexualidade e religiosidade –, que exigem "uma pluralidade de perspectivas e experiências tanto em âmbito transcultural quanto internacional"[27].

A multiplicidade de realidades que constituem o mundo e o Brasil Marista exige a produção de dinâmicas próprias que auxiliem os protagonistas da missão a entender os significados dos acontecimentos, das experiências e dos fenômenos com que cotidianamente se deparam. Por isso, como Instituto, devemos estar atentos "aos movimentos contemporâneos e, de modo especial, analisar os valores que neles se manifestam. Qualquer omissão de nossa parte nesse sentido pode nos atrelar ao passado no preciso momento em que um mundo novo se anuncia" [29]

O **multiculturalismo** consiste em um movimento que afirma a necessidade de incorporar a variados cenários – sociais, culturais e políticos – as tradições culturais (saberes, fazeres, gostos, estéticas, identidades, subjetividades, visões de mundo, linguagens) de diferentes grupos sociais. O multiculturalismo surge das lutas de grupos socioculturais considerados subalternos que buscam legitimar seus saberes. [28]

O Projeto Educativo do Brasil Marista considera a coexistência de inúmeros contextos nacionais e internacionais e transita em *espaço-tempos* de múltiplas diferenças e subjetividades, de diversidade de sujeitos, paisagens, estilos, linguagens e racionalidades, contando com um "complexo contingente multicultural de discípulos, Irmãos, Leigas e Leigos Maristas"[30]

2.4 A presença marista no Brasil

Distrito Marista da Amazônia
Província Marista Brasil Centro-Norte
Província Marista Brasil Centro-Sul
Província Marista do Rio Grande do Sul

Os maristas têm contribuído para a educação no Brasil há mais de um século. Desembarcando no Porto do Rio de Janeiro (RJ) em 15 de outubro de 1897, logo se deslocaram para Congonhas do Campo (MG), que se tornou o berço da Comunidade Marista em terras brasileiras[31].

Atualmente, a presença marista no país está organizada em três Províncias e um Distrito: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Centro-Sul, Província Marista do Rio Grande do Sul e Distrito Marista da Amazônia.

A atuação marista no Brasil abrange Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Unidades Sociais, Meios de Comunicação, Editoras, Hospitais, Centros de Pastoral e de Juventude, constituindo aproximadamente 40% da presença marista no mundo. Na Educação Básica, atende aproximadamente 70 mil estudantes em todo o território nacional. Essa atuação é fortemente marcada por uma parceria entre Irmãos, Leigas e Leigos no que concerne à missão marista. Tal parceria se traduz na corresponsabilidade à frente de cada obra, bem como conhecimento e comunhão na vivência da espiritualidade herdada de São Marcelino Champagnat.

Hoje, o Brasil Marista assume o desafio de atender às novas demandas da sociedade e seus sujeitos e de se posicionar criticamente diante das novas pautas e de temas emergentes. A educação marista é, pois, um meio de superar as injustiças e a exclusão, estimulando seus diversos atores a participar das discussões e da elaboração, implantação e implementação de políticas públicas.

Cada vez mais, diante das novas demandas locais e globais características do atual período histórico, dos novos arranjos familiares e das subjetividades, as escolas do Brasil Marista têm de, criativamente, desenvolver mecanismos e metodologias coerentes com sua missão educativa.

2.4.1 Sujeitos da Missão Marista

O Projeto Educativo do Brasil Marista exigirá de seus sujeitos – Irmãos, Leigas, Leigos e colaboradores – que os apelos da contemporaneidade sejam incorporados ao debate, à reflexão e aos processos no desafiante propósito de consolidar a Rede Marista de Educação Básica no Brasil.

Importa lembrar que há um sonho ainda em construção: o sonho de Champagnat de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as culturas, raças, gêneros e etnias e dizer-lhes do amor de Jesus por eles. A construção desse sonho exige o compartilhamento de utopias e desejos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento dos homens e das mulheres maristas, hoje responsáveis pela missão do Instituto. Exige também que cada um desses homens e mulheres reconheça o desafio de se assumir como sujeito da missão e de se responsabilizar por ela, a partir de suas próprias vocações e de seu papel e modo de pertença ao Instituto.

A experiência da Assembleia Internacional da Missão Marista de 2007, em Mendes (RJ), em que Irmãos, Leigas e Leigos dos cinco continentes compartilharam o mesmo solo – mesmo *espaçotempo* de poder – para refletir sobre o futuro da missão marista, marca de modo significativo um novo tempo na relação entre os vocacionados maristas, sejam eles reli-

giosos consagrados ou Leigas e Leigos, e coloca na pauta de debates do Instituto a questão das diferenças e complementaridade das vocações, bem como a corresponsabilidade pela vitalidade e perenidade da missão.

Nessa Assembleia, cunhou-se a expressão *maristas de Champagnat em parceria* para marcar a identidade do Instituto Marista e exprimir a ideia de corresponsabilidade, tanto na concretização do sonho de Champagnat na contemporaneidade, como na preservação e atualização do patrimônio espiritual dele herdado.

Ao formular o apelo de compartilhamento e parceria, a Assembleia[32] convocou o mundo marista não só a "criar estruturas e processos inéditos para fortalecer nossa corresponsabilidade, respeitando a diversidade, a tradição e os costumes das diversas culturas", mas também a "tomar decisões conjuntas, criando novas instâncias de representação, em âmbito provincial, regional e de administração geral". Destacou ainda a necessidade de estabelecer "novos sistemas de comunicação, para promover comunhão e tomar conhecimento das diferentes experiências da missão compartilhada, de novos projetos e do trabalho em rede".

2.5 Evangelizar: Missão Educativa Marista

Evangelizar é missão a ser assumida por todo cristão. Somos todos convocados a ser presença evangelizadora, colocando Jesus Cristo como centro sobre o qual se fundamentam os nossos valores e as nossas ações.

Na educação marista, tal missão se reveste de um significado ainda mais profundo, pois nos inspiramos em Marcelino Champagnat, para quem o núcleo da nossa ação é "tornar Jesus Cristo conhecido e amado". Essa é a essência do Projeto Educativo do Brasil Marista.

Evangelizar é "anunciar a Boa Nova". Nosso fundador foi um exemplo vivo de zelo pela evangelização, que "se manifestava em sua inabalável certeza do amor que Jesus e Maria depositavam nele e em todos nós"[33].

O 20º Capítulo Geral enfatizou que "[...] a educação é um lugar privilegiado de evangelização e promoção humana"[34] e a aspiração de que "nossas instituições sejam mais evangelizadoras"[35]. De fato, nosso Instituto "expressa sua identidade vivendo com o Povo de Deus e comprometendo-se com a missão evangelizadora definida por nosso fundador"[36].

Esse mesmo Capítulo, ao abordar o tema das instituições escolares, mencionou "programas e estruturas adequados, um currículo pertinente às necessidades e saberes dos estudantes e excelência acadêmica"[37]. Ele descreveu as escolas e outras instituições maristas como "comunidades em que os jovens devem aprender a levar o Evangelho a sério. Nossos esforços para integrar a fé com o projeto de educação das novas gerações devem ser bem visíveis às pessoas que entram em contato com qualquer uma de nossas obras apostólicas"[38].

No entanto, é imperativo evangelizar sempre a partir da relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com Deus. A ruptura entre o Evangelho e a cultura é, sem dúvida, o drama de nosso tempo, como o foi também de outras épocas[39]. O nosso serviço para a sociedade e para a pessoa manifesta-se principalmente por meio da produção e do acesso à cultura, aqui identificada como a criação material e imaterial dos povos e a expressão da sua dignidade, liberdade, criatividade e diversidade, sob a forma de tecnologias, linguagens, artefatos, produção simbólica, ciências. Na e pela cultura, a fé cristã cria história e torna-se histórica.

A partir de uma visão cristã do ser humano, do seu desenvolvimento e da nossa pertença à Igreja, a ação educativa marista apresenta dois aspectos: um se refere à evangelização e o outro ao diálogo entre fé e cultura no seu sentido *lato*. A principal tarefa da educação marista será o empenho pela integração entre fé e vida, encarnando a mensagem evangélica na própria cultura. A própria natureza da mensagem cristã se manifesta também no diálogo entre fé e razão, visto que "fé sem razão pode levar a mitos e superstições" e "razão sem fé não contempla a radicalidade do ser"[40].

2.6 A Missão Marista num mundo novo: conclusões do 21º Capítulo Geral

O Projeto Educativo do Brasil Marista destaca e incorpora as seguintes conclusões do 21º Capítulo Geral:

Apelo fundamental

"Sentimo-nos impulsionados por Deus a sair para uma nova terra, que favoreça o nascimento de uma nova época para o carisma marista. Isso supõe que estejamos dispostos a mover-nos, a desprender-nos e a assumirmos um itinerário de conversão, tanto pessoal quanto institucional, nos próximos anos" (p. 19).

Princípios

"*Sentimo-nos impelidos a agir com urgência para encontrar formas novas e criativas de educar, evangelizar e defender os direitos das crianças e jovens pobres, mostrando-nos solidários com eles" (p. 25).*

"Valorizamos a corresponsabilidade como elemento para o desenvolvimento da vida, da espiritualidade e da missão marista" (p. 23).

"Promovemos o diálogo intercultural e inter-religioso, baseado no respeito, crescimento mútuo e nas relações em pé de igualdade entre diferentes culturas, etnias e religiões" (p. 15).

Propostas de ação

"*Promover os direitos das crianças e jovens, empenhando todos os âmbitos de nosso Instituto na defesa desses direitos, ante governos, organizações não governamentais e outras instituições públicas" (*p. 25).

"*Fortalecer nosso apostolado educativo como lugar de evangelização, onde se fomentam os valores humanos e cristãos, bem como a integração da fé e da vida" (p. 26).*

"Desenvolver estruturas, a partir do Conselho Geral, para coordenar, orientar as redes da missão marista em todo o mundo, bem como elaborar um plano de iniciativas nessa área, a ser incrementado nos próximos oito anos" (p. 26).

Esses apelos, princípios e proposições fundamentam e orientam o caminho de um novo *espaçotempo* na educação marista, pois estabelecem como preceito a busca por novas e criativas formas de educar, evangelizar e defender os direitos das crianças e jovens. O Projeto Educativo do Brasil Marista propõe estratégias de concretização desse preceito e aponta meios de viabilizá-lo.

2.7 A Educação Básica Marista em rede

O mundo marista, organizado em Províncias e Distritos, articula diversas instituições educacionais e sociais, com o intuito de formar um coletivo mais abrangente. No Brasil, esse movimento vem se caracterizando pela crescente necessidade de um trabalho em rede, capaz de conectar o maior número possível de atores das várias comunidades educativas, criando, assim, novas interações entre os membros desse grande grupo e melhor qualidade do processo educativo marista.

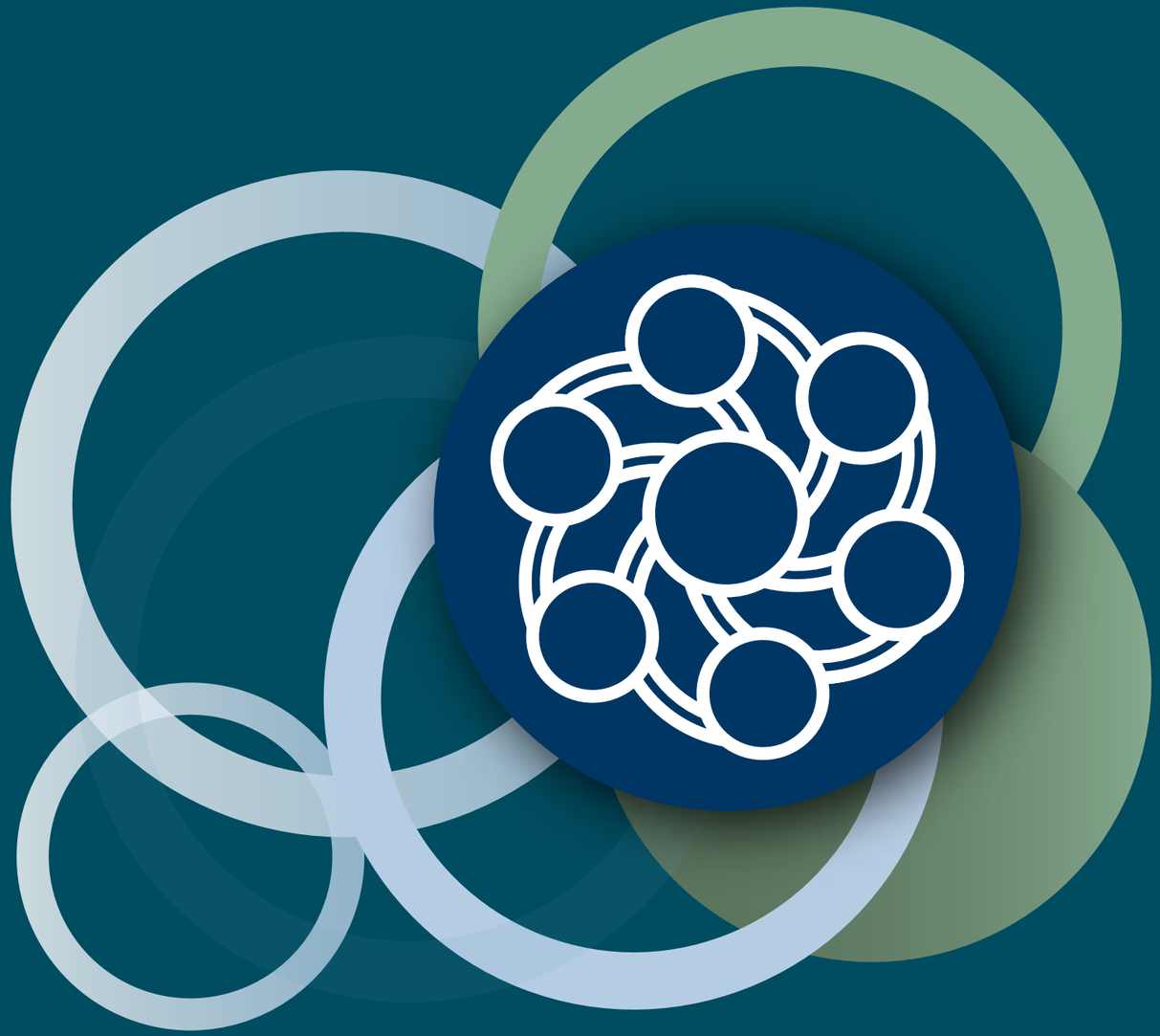
O trabalho em rede ultrapassa as barreiras e os limites territoriais, cria outra geografia, estabelece princípios e objetivos comuns para todos que dele fazem parte. Elaborar um trabalho educacional em rede significa construir uma nova forma de articulação e de gestão, em sintonia com as demandas atuais.

Considerando a extensão territorial e a **diversidade** sociocultural brasileira, torna-se cada vez mais necessário desenvolver condições políticas, gerenciais e pedagógico-pastorais que assegurem a consolidação da Rede Marista de Educação Básica, de modo a garantir a unicidade e a organicidade da missão marista no Brasil.

Uma rede é um significativo meio de interlocução que se beneficia da diferença de opiniões, valoriza a diversidade e favorece a troca de ideias e o respeito aos pensamentos plurais, criando entre seus diversos atores a sinergia necessária para a consolidação de um projeto comum. Por fortalecer a complementaridade das ações, é capaz de dar respostas mais eficazes do que a soma dos esforços individuais. Isso exige competência na gestão dos processos pedagógicos e administrativos e no alinhamento das propostas pedagógico-pastorais das diferentes escolas maristas. Em outras palavras, implica adesão e comprometimento de todos os atores.

Daí a relevância do Projeto para a Rede Marista de Educação Básica. Cabe a ele o papel de buscar consolidá-la e provocar a interação entre pessoas, processos e ações, tendo em vista uma melhor atualização e efetivação da missão marista.

A **diversidade** envolve a variedade de ideias, características ou elementos pertinentes a determinado assunto, situação, ambiente ou grupo. Refere-se às singularidades de sujeitos, culturas, circunstâncias e objetos, cada uma com seu valor e significado. A diversidade se expressa em distintas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e geográficas, entre outras formas.[41]



3

Dimensão Conceitual: Delineamentos e posicionamentos

A dimensão conceitual considera os princípios, valores e teorizações que o Projeto Educativo do Brasil Marista adota como referência no estabelecimento e na consolidação da Rede Marista de Educação Básica. Neste âmbito, são feitas as opções teóricas relativas aos aspectos políticos, sociais, pastorais e pedagógicos do Projeto. Além disso, são expressos os conceitos que orientarão o processo educativo-evangelizador das escolas maristas, de modo que ele seja condizente tanto com nossa missão como com os cenários contemporâneos. Desse solo epistemológico, advêm também as concepções de cultura, escola, aprendizagem, currículo, sujeitos, linguagens e tecnologias.

3.1 Pedagogia Marista: uma abordagem própria

Nosso fundador, Marcelino Champagnat, iniciou um trabalho dirigido a crianças, adolescentes e jovens por meio da educação, considerando aspectos relativos às suas identidades e necessidades individuais. Propôs uma pedagogia muito prática, focada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo[42].

Marcelino Champagnat e seus discípulos não se preocuparam em criar uma nova teoria pedagógica, mas um método pedagógico de

educação e evangelização que respondesse às demandas da realidade das crianças e jovens de sua época.

Os princípios da educação marista sobreviveram a diferentes contingências por duas razões fundamentais: a firmeza da crença do fundador e dos Irmãos Maristas na missão e a flexibilidade para conviver com culturas em constante modificação[43]. A pedagogia marista é, portanto, a forma de concretizar a identidade da Missão Institucional.

A prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas sob uma perspectiva cristã da realidade e, dessa forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as **problematizações**. Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento, que harmoniza fé, cultura e vida. Ao mesmo tempo, valoriza a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, bem como incorpora diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias e tecnologias no conjunto de suas metodologias.

Nessa perspectiva, a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo. Desenvolve o espírito de pertença, o "sentido do outro" e apresenta a solidariedade como "a virtude cristã dos nossos tempos", amparada na ética e na espiritualidade.

A pedagogia marista é, enfim, a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas[45]. Apresenta um estilo educativo próprio, diferenciando-se pela *presença*, pelo *espírito de família*, pela *simplicidade,* pelo *amor ao trabalho* e pelo *agir à maneira de Maria*. Ou seja, o jeito marista de

A **problematização** é uma prática de ensino-aprendizagem e avaliação centrada na dúvida sistemática e no diálogo com os mais variados contextos, possibilitando a exploração de operações mentais mais complexas e a identificação de estratégias de resolução de situações-problema. Por isso mesmo, favorece a ampliação dos conceitos e significados dos objetos em estudo. No processo de problematização, o conhecimento é tratado em seu dinamismo, significação, investigação e criação. A perspectiva problematizadora favorece a compreensão de que o conhecimento não é dogmático nem imutável.[44]

educar pressupõe o exercício do amor, da evangelização, da solidariedade e da constante busca por práticas criativas e significativas que atendam às exigências formativas do estudante, considerando sua realidade.

A ***presença*** e a entrega pessoal são elementos centrais da pedagogia marista. Elas envolvem a comunidade educativa em um movimento que fomenta a confiança e a partilha, na prática cotidiana da escuta e do diálogo. A presença extrapola o *espaçotempo* escolar e exige do educador, além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, postura atenta às demandas contemporâneas, atuação incentivadora e coerência entre o discurso e a ação. A presença junto às crianças, adolescentes, jovens e adultos concretiza-se, portanto, em uma relação baseada no afeto, propiciando um clima favorável à aprendizagem, à apropriação de valores humanos e cristãos e à maturidade pessoal.

O ***espírito de família*** remete à convivência e implica uma relação fraternal entre os integrantes da comunidade educativa, desafiando as escolas a serem *espaçotempos* de construção de relações interpessoais, de confiança recíproca, de perdão, de diálogo, de alteridade e de corresponsabilidade. Favorece o desenvolvimento dos sujeitos e o estabelecimento de vínculos, potencializa os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre os pares.

A ***simplicidade*** permeia as ações a partir do diálogo e de relações abertas, fraternas e coerentes com os valores maristas, de forma a fortalecer a solidariedade, a confiança e, consequentemente, a proximidade entre toda a comunidade educativa. Esse trabalho requer uma atitude de despojamento cada vez mais necessária à contemporaneidade, dominada pelas mídias e pelo consumismo. A humildade e a modéstia, juntamente com a simplicidade, representadas por três violetas, caracterizam o espírito marista.

O ***amor ao trabalho*** fundamenta-se no exemplo de Marcelino Champagnat. Sua tenacidade e dedicação fizeram-no empreender e concretizar muitos projetos. Por isso, considerava a dedicação ao trabalho

elemento indispensável à formação humana. Esse empenho favorece o fortalecimento do caráter, da moral e de valores fundamentais da vida, devendo ser cultivado por toda a comunidade educativa.

Maria – discípula, mãe, mulher e educadora –, que pronuncia seu "sim" histórico a partir da escuta atenta ao Espírito, é assumida por Marcelino Champagnat e seus herdeiros espirituais como modelo de educadora. A partir do testemunho dela, praticamos um estilo de educação que manifesta simplicidade, amor, cuidado e respeito ao educando. O agir à maneira de Maria revela-se numa pedagogia essencialmente feminina, pontuada pelo zelo e respeito à vida em todas as suas sutilezas e dimensões. Corajosamente, assumimos também a tarefa de anunciar a Boa Nova de Jesus a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A pedagogia marista põe em relevo nosso objetivo maior de viver e educar pelo Evangelho, dando significado à vida e à realidade de nossos estudantes e constituindo o jeito marista de fazer educação.

3.2 Teorizações

A presente seção estabelece os pressupostos teóricos que fundamentam o Projeto Educativo do Brasil Marista, resultantes da análise de representações complexas da realidade contemporânea.

3.2.1 Cenários e movimentos contemporâneos e delineamentos conceituais

As teorizações sobre educação no cenário contemporâneo são aqui delineadas tendo como referência as cosmovisões da **modernidade** e da **pós-modernidade**, que inegavelmente têm grande influência em suas respectivas concepções de educação, escola e currículo, já que as teorias educacionais modernas e pós-modernas são impregnadas dos pressupostos e concepções de homem, mundo e conhecimento forjados nesses cenários.

Sobre os desafios advindos dos cenários contemporâneos, o Ir. Seán D. Sammon, na circular convocatória para o 21º Capítulo Geral – *Corações Novos para um Mundo Novo* –, propõe uma análise da complexa sociedade contemporânea, configurada nas manifestações da modernidade e da pós-modernidade. Nessa circular, ele afirma que tanto uma quanto outra "apresentam perspectivas diferentes sobre a vida e ajudam a discernir melhor as mudanças que ocorreram no mundo e no nosso modo de vida nos últimos cinquenta anos"[46].

O pensamento moderno, caracterizado pelo racionalismo exacerbado,

> [...] teve origem no Iluminismo, passando pela Revolução Industrial e pelo período vitoriano, chegando até os dias de hoje. Essa época foi marcada por um rápido progresso científico e pela crença de que a razão humana, e apenas ela, seria capaz não apenas de explicar a natureza, mas de melhorá-la. O individualismo, uma grande confiança na razão científica e a crença ilimitada no progresso material seriam os aspectos característicos da modernidade[47].

A pós-modernidade, não obstante a dificuldade de defini-la, é uma cosmovisão que problematiza as metanarrativas, "não aceita verdades acabadas, coloca os sentimentos acima da razão, promove a tolerância, acolhe a diversidade e a pluralidade e é marcada pelo retorno à religião e à espiritualidade"[48].

De todo modo, é certo que tanto o pensamento moderno quanto o pós-moderno apresentam problemas. Por um lado, é evidente a insuficiência de racionalismo e secularismo da modernidade para dar conta da complexidade do momento atual. Por outro, a "[...] cultura do relativismo moral e da fragmentação social e individual, a impaciência com explicações muito detalhadas acerca da realidade e a pouca atenção a compromissos"[49] limitam o pensamento pós-moderno.

No entanto, essas constatações

> [...] não significam que a solução do dilema estaria no retorno ao passado ou na adoção não criteriosa do pensamento pós-moderno. Sugerem, isso sim, que precisamos estar atentos aos movimentos contemporâneos e, de modo especial, analisar os valores que neles se manifestam. Qualquer omissão de nossa parte nesse sentido pode nos atrelar ao passado, no preciso momento em que um mundo novo se anuncia[50].

As opções conceituais sobre cultura, escola, aprendizagem, currículo, sujeitos, linguagens e tecnologias do Projeto Educativo do Brasil Marista, decorrentes da análise dos pensamentos moderno e pós-moderno, levam em conta

> [...] o reconhecimento de que, para atingir nossa meta, nossos corações devem estar abertos à mudança, mas, ao mesmo tempo, precisam absorver a melhor herança do passado. Uma renovação genuína jamais o descarta, ainda que procure libertá-lo das armadilhas da história.[51]

"Para os gregos, *ethos* significava fundamentalmente a morada humana, não em sua materialidade, mas em seu sentido existencial como aquela porção da natureza (*physis*) que reservamos para nós, a organizamos e cuidamos de tal modo que se transforma em nosso *habitat*, o lugar onde "nos sentimos em casa", protegidos e vivendo em harmonia com todos os que nela habitam, com os vizinhos e com a natureza circundante. A diligência com qual cuidamos da casa, a forma dos relacionamentos dentro dela e para fora, constroem concretamente aquilo que significa ética. Entretanto, para nós hoje, o *ethos*-morada não é mais a nossa casa, a nossa cidade ou o nosso país. É o inteiro planeta Terra, feito *ethos*-Casa Comum."[52]

O solo epistemológico do Projeto é composto de concepções contemporâneas coerentes com o ***ethos*** do Instituto Marista e com os desafios atuais da educação evangelizadora de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

3.2.2 Solo epistemológico do Projeto Educativo do Brasil Marista

O solo epistemológico do Projeto é composto de concepções contemporâneas coerentes com o ***ethos*** do Instituto Marista e com os desafios atuais da educação evangelizadora de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

As cosmovisões moderna e pós-moderna configuram as teorias sobre educação e currículo, uma vez que se constituem em discursos que procuram estabelecer os modos socialmente válidos de ensinar e de aprender parcelas da cultura, conhecimentos e saberes, as formas de dizer, pensar e experimentar o mundo e a vida e os modos de ser sujeito reconhecidos como necessários e permitidos, evidenciando a não

neutralidade do currículo. Assim, elas influenciam também a configuração de projetos educativos da contemporaneidade, conferindo-lhes um posicionamento teórico que os demarca.

Considerando essa premissa, o Projeto Educativo do Brasil Marista também adota um posicionamento teórico, fruto de decisões políticas, sociais, pedagógicas e pastorais, coerentes com a missão educativa do Instituto e com os novos cenários. Nesse sentido, visando a um trabalho entre teorias, assume as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, em reconhecimento à importância do movimento histórico dos conceitos, dos significados, das noções e das ideias produzidas no campo educacional, ajudando-nos a problematizar, a criar perspectivas e a prospectar processos educativos, sempre balizados pelos princípios e valores da pedagogia marista.

Das teorias tradicionais, consideramos as contribuições relativas à importância da organização, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia, da didática, do planejamento, dos objetivos e das sequências didáticas. Contudo, tais aspectos ganham novos significados à luz das teorias críticas e pós-críticas e são recontextualizados nas realidades de hoje.

A perspectiva crítica das teorias educativas contemporâneas questiona e problematiza a educação mecânica, memorística e conservadora e passa a se preocupar com os efeitos da pedagogia e do currículo, dos conteúdos aprendidos e ensinados na escola e na sociedade e das relações de poder nas quais diferentes grupos ou setores sociais lutam por ter seus significados e sua visão de mundo tomados como legítimos.

Pela via das reflexões críticas em educação é que questões como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência passam a ser discutidas. Há um deslocamento da pergunta “O que, como e quando ensinar?”, à qual o currículo tradicional pretende responder, para “Por que esse conhecimento e não outro?”, “Quais interesses guiaram a seleção desses conteúdos curriculares?”, “Quais são as relações de poder envolvidas no processo de definição do currículo?”.

Inegavelmente, a perspectiva crítica exerce um papel denunciador e contundente em relação aos contextos sociais, políticos e econômicos nos quais nos situamos, pois neles circulam ideologias dominantes e forças hegemônicas reproduzidas pela escola.

O currículo, na perspectiva crítica, é tomado como uma construção sócio-histórica e cultural, produto de escolhas e decisões, de seleções pautadas por critérios e condições também sociais, culturais e históricos, marcadas pelo *espaçotempo* no qual se insere a sociedade e pelo modo de ser e estar no mundo. Nesse contexto, por meio do currículo, a educação torna-se uma possibilidade de denunciar as injustiças e exclusões às quais parcelas significativas da sociedade estão submetidas e configura-se como uma oportunidade de mudança e transformação, por enfatizar o direito de todos ao acesso aos patrimônios culturais e possibilitar a emancipação e a construção de consciência crítica.

Numa visão pós-moderna, o currículo beneficia-se do pensamento pós-crítico, que amplia e diversifica os horizontes da teoria educacional, seus referenciais, os significados e os temas a partir dos quais a educação, a pedagogia, a escola e o próprio currículo passam a ser pensados no mundo contemporâneo. Inscreve a educação numa perspectiva de criação e construção de conceitos-noções-significados por meio dos quais se torna possível se posicionar neste mundo e nestes tempos, marcados pelo dinamismo das relações sociais, pela circulação de informações e pela produção de saberes e subjetividades.

Assim, outros arranjos curriculares se fazem necessários. Espera-se que tragam as marcas do diálogo intercultural; do **hibridismo**; dos traços caleidoscópicos e multifacetados dos saberes e dos conhecimentos; da abertura às diferenças; das políticas e práticas não hegemônicas, solidárias e democráticas, que fazem proliferar e dispersar, positivamente, os significados das culturas; das diferentes formas de narrar e viver o mundo; daqueles e daquelas cujas vozes são silenciadas.

Outro aspecto a ser considerado sob a perspectiva pós-moderna é o sujeito. Se para a modernidade ele é constituído de um núcleo autônomo, racional, unificado, de onde emana toda a ação, a pós-modernida-

O **hibridismo** é um processo assinalado nas teorizações sociais e culturais contemporâneas que reconhece a perspectiva de diferentes noções, conceitos e significados advindos dos mais variados campos do saber para pensar um fato, um fenômeno, um processo. O hibridismo aponta para a insuficiência de uma disciplina isolada; assim, atua nas *entre-coisas*, no cruzamento de fronteiras, na transposição de limiares, no alargamento dos territórios.[53]

de recusa essa premissa e passa a considerar o sujeito como efeito das relações de poder e das relações sociais, constituído em uma trama histórica, social, cultural e discursiva.

Por essa concepção, podemos afirmar que a cosmovisão pós-moderna considera as questões das diferenças, da alteridade e da subjetividade; de gênero, de geração e de raça/etnia; das escolhas e orientações afetivo-sexuais, religiosas, culturais e políticas; de região e de nação; da ciência e das artes; das culturas infantis e juvenis, eruditas ou populares; do multiculturalismo, da significação e do discurso; das múltiplas linguagens e mídias; do saber-poder. Ela não aceita as ciências e os conhecimentos como verdades absolutas, levando em conta sua provisoriedade e contextualidade.

Seja sob a ótica das teorizações críticas, seja sob a das pós-críticas, podemos reconhecer que o território formado pela composição educação-currículo-pedagogia-escola é uma espécie de corporificação do nexo entre saber, poder e identidade.

Dessa maneira, o Projeto Educativo do Brasil Marista assume que a cultura, articulada com a fé e a vida, ocupa uma posição central nos processos educacionais contemporâneos das escolas maristas. Esse posicionamento se dá não apenas porque vivemos num país marcado pela pluralidade cultural, pela pluralidade de modos de ser brasileiro e viver o Brasil, mas também porque a própria educação-currículo-pedagogia-escola funciona como um dispositivo que produz valores, práticas culturais, saberes e conhecimentos, por meio dos quais os sujeitos da educação marista se posicionam no mundo e assumem um compromisso com a vida e com as causas das infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta, a partir da paixão por Jesus e pela humanidade.

3.3 Concepções

Vivemos um tempo em que somos convocados a nos debruçar sobre alguns conceitos que, de alguma maneira, exercem influência sobre as formas como vemos, dizemos, pensamos e praticamos a educação

em nossas escolas. Este tópico sistematiza as concepções de educação e evangelização, cultura, escola, aprendizagem, currículo, sujeitos, infâncias, adolescências e juventudes, linguagens e tecnologias coerentes com as teorizações contemporâneas de educação[54] que sustentam nossas práticas.

Tais conceitos emergem dos diversos diagnósticos produzidos a partir de pesquisas, análises, problematizações e vivências de educadores. São conceitos que funcionam como ferramentas de construção, projeção e proposição de outras práticas, mais inclusivas, mais significativas, mais contextualizadas – enfim, de outra educação para novas infâncias e juventudes.

3.3.1 Educação e evangelização

A educação é um processo cultural, social e político por meio do qual se articulam macro e micropolíticas e se produzem conhecimentos, saberes, valores e relações de poder. Tal processo é desencadeado pela consciência da incompletude e potencialidade do ser humano e de suas exigências constitutivas, que tornam a educação irredutível a qualquer concepção cientificista ou mercadológica. Nessa perspectiva, a educação é um processo essencial, "corresponsável por constituir, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, de valores, de motivações e de sensibilidades"[55].

Ao mesmo tempo em que produz valores, conhecimentos e saberes, o processo educativo é também produzido por eles. Nesse movimento, dá-se a constituição dos sujeitos – suas formas de ser, conhecer, estar, viver e conviver no mundo.

Do ponto de vista de sua intencionalidade e operacionalidade, a educação pode assumir distintas configurações. Essas configurações abrangem desde as teorizações que a concebem como meio de transmissão e manutenção de patrimônio cultural, valores, comportamentos e técnicas até aquelas que a veem como processo de criação e significação da cultura, dos sujeitos, seus saberes, conhecimentos e artefatos culturais.

Do ponto de vista histórico e político, as configurações de educação assumidas por grupos, instituições ou sistemas educacionais resultam de opções referendadas pelos princípios, valores e intencionalidades assumidos como balizadores da ação educativa que se deseja.

A educação, de acordo com a visão de Marcelino Champagnat, é mais do que um processo de transmissão de informações: é um meio poderoso de formação e transformação das mentes e dos corações das crianças e dos jovens[56]. Nessa perspectiva, a proposta educativa e a proposta de evangelização identificam-se, inter-relacionam-se, não são antagônicas.

A educação marista assume uma concepção cristã e sistêmica da pessoa humana na configuração de uma educação integral, de modo a educá-la na e para a solidariedade, formando agentes de transformação social e encorajando-os a assumir sua responsabilidade pelo futuro da humanidade[57]. É comprometida com o percurso da formação humana e da evangelização como centro do processo educativo que visa à formação cristã e cidadã, mediante o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e do protagonismo na construção de uma humanidade nova.

3.3.2 Cultura

Cultura é um processo de construção humana que produz mundos-artefatos-sujeitos, gerado no complexo das relações cotidianas e se efetiva na superação do que é dado como natural. De acordo com a perspectiva cultural, todos os seres humanos existem num mundo criado por eles mesmos.

Cultura, portanto, são produções humanas, materiais e simbólicas, espaçotemporalmente situadas, permeadas por relações de poder e de produção de sentidos e significados.

A produção de cultura explicita as habilidades dos sujeitos – homens/mulheres, crianças/adolescentes/jovens/adultos/idosos, negros/índios/brancos/mestiços – para produzir e significar múltiplas linguagens, diferentes sujeitos e seus modos de ser e diferentes mundos.

Este conceito traz para a discussão a ideia de multiculturalismo em oposição aos projetos culturais hegemônicos e homogeneizantes, reconhecendo a legitimidade de todas as culturas.

O multiculturalismo opta por processos educativos inclusivos, via currículos que incorporam "as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais"[58] contempladas em uma diversidade orgânica. Embora não desconheça as tensões produzidas na e pela diversidade/diferença, busca o diálogo intercultural amoroso, a alteridade e a solidariedade.

Assim, a cultura é compreendida como elaboração intrinsecamente humana, incapaz de se construir sem o relacionamento entre sujeitos. Ela integra e inclui todos os diferentes modos de produzir e significar a vida**.**

3.3.3 Escola: *espaçotempo* da educação marista

Analisar a escola marista sob a ótica dos cenários e teorizações contemporâneos implica compreendê-la como *espaçotempo* de educação, de evangelização, de produção e circulação de culturas, de elaboração/reelaboração de saberes e conhecimentos e de produção de sujeitos pautados nos valores cristãos – enfim, como *espaçotempo* de proposição de novos paradigmas curriculares.

A escola é compreendida como *espaçotempo,* pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista.

Ao tratar de *espaçotempo* da educação marista no Brasil, importa destacar a multiplicidade de seus *espaçotempos,* na medida em que ela se concretiza nas regionalidades, na pluralidade cultural, nos muitos *Brasis* e nas tramas sociais que os constituem. Os *espaçotempos* da educação marista são polissêmicos e polimorfos, possuem uma multiplicidade de sentidos e formas. Isso implica levar em conta que os espaços, tempos e relações são significados e organizados de forma

diferenciada pelos seus sujeitos, dependendo da cultura e dos projetos dos diversos grupos sociais neles existentes.

As escolas da Rede Marista de Educação Básica possuem a mesma missão e identidade e são configuradas como:

- *espaçotempos* de pastoral que articula fé, cultura e vida;
- *espaçotempos* de investigação e produção de conhecimentos;
- *espaçotempos* de criação;
- *espaçotempos* de aprendizado político e ético;
- *espaçotempos* de construção de projeto de vida;
- *espaçotempos* de formação continuada dos profissionais da educação;
- *espaçotempos* de avaliação contínua.

As escolas maristas se constituem nesses e em outros *espaçotempos* para operacionalizar e dinamizar os princípios e valores da educação e da pedagogia maristas, os desafios da educação contemporânea advindos de múltiplos cenários, o compromisso da educação com esta geração de crianças, adolescentes, jovens e adultos e a efetivação do compromisso social da escola.

3.3.4 Sujeitos da educação marista

Há, na raiz da educação marista, o conceito de pessoa criada "à imagem e semelhança de Deus" (Gn 1,26), a qual se revela em sua plenitude na história do Povo de Deus e na pessoa de Jesus Cristo histórico.

A partir desse fundamento da antropologia cristã, mergulhamos no mistério profundo do ser humano e encontramos em Jesus a expressão máxima da pessoa inteira e integrada, a expressão máxima da síntese antropológica e da síntese divina, a síntese da abertura e do diálogo, da acolhida e do respeito às diferenças, da solidariedade e da compaixão, da ternura e do rigor, manifestada em sua caminhada terrena e em seu encontro com os homens, mulheres, meninos e meninas de seu tempo.

Os estudos contemporâneos sobre o sujeito apontam para a superação de uma visão fragmentada do homem e da mulher e remetem a uma antropologia da inteireza, que considera a multiplicidade integradora das dimensões humanas. Tal concepção supera a visão clássica da modernidade, que fragmenta o sujeito e estabelece o primado da razão, conduzindo a uma concepção reducionista de sujeito, sociedade e mundo. Esse fundamento, cartesiano e positivista, interfere profundamente na cultura ocidental moderna e nas práticas sociais e institucionais dela decorrentes, incluindo as educacionais.

Assim concebidos pela modernidade clássica, sujeitos e instituições vivem a ilusão da separação – estabelecida como natural, e não como culturalmente construída –, da ruptura entre a razão e a emoção; entre o material e o transcendental; entre a poesia, a ciência e o mito; entre o homem, a mulher e o mundo.

Inserida nesse paradigma, a escola reproduz em suas práticas os mesmos modelos teóricos fundadores da modernidade. Considera, portanto, os sujeitos apenas na sua racionalidade, deixando ou tentando deixar fora de seus currículos e dos seus *espaçotempos* a pessoa inteira com as suas diversas dimensões, entre elas o espírito, as paixões, os modos de viver, sua cultura, suas racionalidades e seus desejos.

O que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais.

Supera-se, então, a visão homogeneizante, estática, monolítica e estereotipada do sujeito, dando-lhe outros significados, compreendendo-o na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidades, racionalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido. Ou seja, os sujeitos da educação e da escola trazem em suas histórias concepções, ideias,

valores e significados construídos em amplos e diferentes universos socioculturais.

O sujeito não é. Torna-se o que é nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir. Se para a modernidade o sujeito é pensado como o *ser*, aquilo que *é*, numa dimensão totalizante do "isso *ou* aquilo", para o pensamento pós-moderno o sujeito é *devir*, um vir a ser que não cessa de acontecer, que não se faz nos binarismos, mas sim na ambivalência do "isso *e* aquilo e *mais* aquilo".

O Projeto Educativo do Brasil Marista assume a concepção de que mulheres, homens, meninas e meninos são sujeitos inteiros, diversos e diferentes que se relacionam com o mundo, com os conhecimentos e saberes a partir de sua inteireza e sua singularidade. Assim, a concepção aqui adotada compreende a pessoa humana como sujeito – ao mesmo tempo como sujeito sócio-histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito de relações interpessoais, sujeito do brinquedo e da brincadeira, sujeito da ética e da estética. Enfim, mulheres e homens, meninas e meninos em relação com o mundo e com Deus, capazes de se constituir e de constituir o mundo, sujeitos do fazer-pensar da educação.

Identidade(s) refere(m)-se ao(s) conjunto(s) de características que definem um sujeito em determinado grupo social e cultural. Pautada pelos referenciais dos estudos culturais, a identidade encontra-se intrinsecamente associada à produção (discursiva) da diferença. Nesse sentido, remete àquilo que é tomado como norma, como normal, como padrão, segundo um determinado ponto de vista. Também pode estar vinculada às regularidades estabelecidas em um grupo, que nem sempre são impostas segundo uma determinada relação de poder. "De fato, parece ser mais interessante tratarmos em termos de identidades, no plural, ao invés do seu termo no singular, pois o que mais se observa na contemporaneidade é a existência de múltiplos discursos de identidade, a presença e coexistência das múltiplas formas de ser sujeito."[59]

3.3.5 Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta no contexto contemporâneo

O Projeto Educativo do Brasil Marista reconhece e acolhe a pluralidade de **identidades** e modos de ser criança, adolescente, jovem e adulto, com suas linguagens e culturas, considerando as questões

referentes a subjetividade, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, origem local-regional-nacional, classe social e econômica e religiosidade.

É necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Isso implica compreendê-las como um "fenômeno de impressionante complexidade", constituído por novas e distintas categorias sociais, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio.

A multiplicidade de estudantes presentes nas diversas realidades das escolas maristas aponta a necessidade de abertura e acolhimento desses sujeitos nos processos, estruturas e projetos educativos. Assim, é necessário que seja aprofundada a reflexão sobre quais são e como se configuram as subjetividades das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que circulam nas escolas maristas e as significam.

As infâncias, adolescências, juventudes e os modos de vida adulta resultam de condições políticas, sociais, econômicas e culturais, incluindo aspectos familiares, étnicos, raciais, religiosos e geográficos específicos. Ao mesmo tempo, num processo de correlação de forças, cada sujeito exerce influências na constituição dessas categorias sociais.

Ciente de que em cada escola, sala de aula e grupo convive uma multiplicidade de crianças e infâncias, adolescentes e adolescências, jovens e juventudes, adultos e modos de vida adulta, o educador marista deve promover o diálogo e possibilitar a inclusão de todas e todos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

A verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Através da aprendizagem, recriamo-nos. Através da aprendizagem, tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca antes fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. [62]

3.3.6 Aprendizagem

Aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento

dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos.

Aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade.

Trata-se de um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes[60].

A aprendizagem assume diferentes perspectivas[61] não lineares, mas complementares e inter-relacionadas, tais como:

- **aprendizagem consciente:** o sujeito responsabiliza-se por sua aprendizagem, agindo como autorregulador no seu processo formativo;
- **aprendizagem cooperativa:** envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento;
- **aprendizagem continuada:** processo *continuum* gerado pelas demandas contextuais, que criam a necessidade de atualização, elaboração, reelaboração e processamento de conhecimentos e de formas de conhecer;
- **aprendizagem interdisciplinar**: possibilita uma compreensão globalizadora dos objetos de estudo e das realidades, estabelecendo nexos entre os conhecimentos;
- **aprendizagem contextualizada:** favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo;

- **aprendizagem significativa:** ocorre por meio da vinculação de novos conhecimentos aos que já fazem parte do repertório do sujeito, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação. A cada nova interação, um novo sentido é produzido e a compreensão e o estabelecimento de relações são potencializados;
- **aprendizagem como síntese pessoal:** resulta da relação sujeito-objeto do conhecimento mediada pelas realidades. Produz uma construção pessoal e singular de saberes e conhecimentos e formas próprias de comunicá-los e dar-lhes significados.

3.3.7 Currículo

No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. No currículo, estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. A construção do currículo é um processo coletivo. Ou seja, ele não é construído *para*, mas *pelos* diversos sujeitos que compõem o processo.

É importante ressaltar que o currículo pode ser pensado ainda como um entrelaçamento de múltiplos signos e significados, de certezas e incertezas, de instituídos e instituintes, ultrapassando as concepções cientificistas e prescritivas. Embora deva ter clara sua intencionalidade, o currículo não se constitui como natural, fixo, absoluto, mas é uma síntese resultante da tomada de decisão dos sujeitos da educação, dos *espaçotempos* de aprendizagens.

O currículo é espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos do *espaçotempo* da escola. Não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são

tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes. É também espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação, afastamento e entrelaçamento, no qual se produzem e reproduzem conhecimentos, valores, significados, negociações, acomodações, contestações, resistências, uma pluralidade de linguagens e de objetivos.

Um currículo aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica favorece a reflexão crítica, a construção do saber, as experimentações com e na diferença; potencializa a compreensão, a produção e o uso de múltiplas linguagens; inclui temas culturais e temas emergentes da sociedade.

O Projeto Educativo do Brasil Marista desenha um currículo em que os contextos, conhecimentos, linguagens, significados, racionalidades e sujeitos sejam problematizados e que possibilita desnaturalizar formas socialmente validadas de ser professor e estudante. Compreende o currículo como dinâmica que seleciona, inclui e organiza as experiências educativas sob responsabilidade da escola e de seus sujeitos, de modo a efetivar suas teorizações e concepções e a atualizar nossa missão nos cenários contemporâneos.

Um currículo dessa natureza – aberto às diferentes formas de pensar e viver o mundo – configura-se como um mapa-roteiro conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível a modificações. Diferente de currículo como sinônimo de grade, assemelha-se mais a uma teia ou rede.

3.3.8 Linguagens e tecnologias nos processos pedagógicos e pastorais

Linguagens e tecnologias são produções históricas, culturais e políticas intrinsecamente indissociáveis. A linguagem é uma tecnologia e a tecnologia é também uma linguagem. Produzem e articulam significados e geram novas formas de conhecer, além de novas formas de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo.

Linguagens e tecnologias articulam interfaces que constituem espaços de intencionalidades que reúnem simultaneamente a criatividade individual e a coletiva. Expressam um posicionamento político-ideológico, sugerindo um entendimento das representações sobre as realidades e uma perspectiva de ação que sintetiza o pensamento de uma época.

Linguagens e tecnologias não coadunam com imobilidade, passividade, rigidez. São, antes, marcas e construções dinâmicas do sujeito diante de seus questionamentos, de suas necessidades e das questões que lhe são postas.

Ambas podem ser pensadas a partir das suas especificidades, e cumpre destacar aqui alguns aspectos inerentes a cada uma.

As linguagens constituem o mundo e são constituídas por ele, em um movimento contínuo de interação, construção e desconstrução. As práticas de linguagem que compõem a vida social, em toda a sua dimensão, variam em função de situações, culturas, valores e atitudes, dando origem a um emaranhado e complexo feixe de relações socioverbais[63].

O exercício de compreender as diversas e diferentes linguagens que compõem o mundo exige a análise de contextos, de suportes, das identidades dos sujeitos envolvidos e das inúmeras variáveis que interferem, pois se trata de um ato de produção e apropriação de sentidos que se caracteriza pela provisoriedade e incompletude. O discurso[64] é o espaço em que saber e poder se articulam, constituindo relações de saber-poder, uma vez que esses são elementos que não se dissociam e estão intrinsecamente conectados um com o outro, um ao outro, pois quem fala fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente.

As **tecnologias** constituem-se como técnicas em movimento e produzem respostas associadas ao atual estatuto epistemológico das ciências, espelhando uma forma de interagir com o mundo que vem se traduzindo por meio de objetos tecnológicos. Esses objetos inspiram novos pensares e fazeres, disparando questionamentos e alimentando o circuito das reflexões criativas e dos posicionamentos críticos perante as questões do mundo.

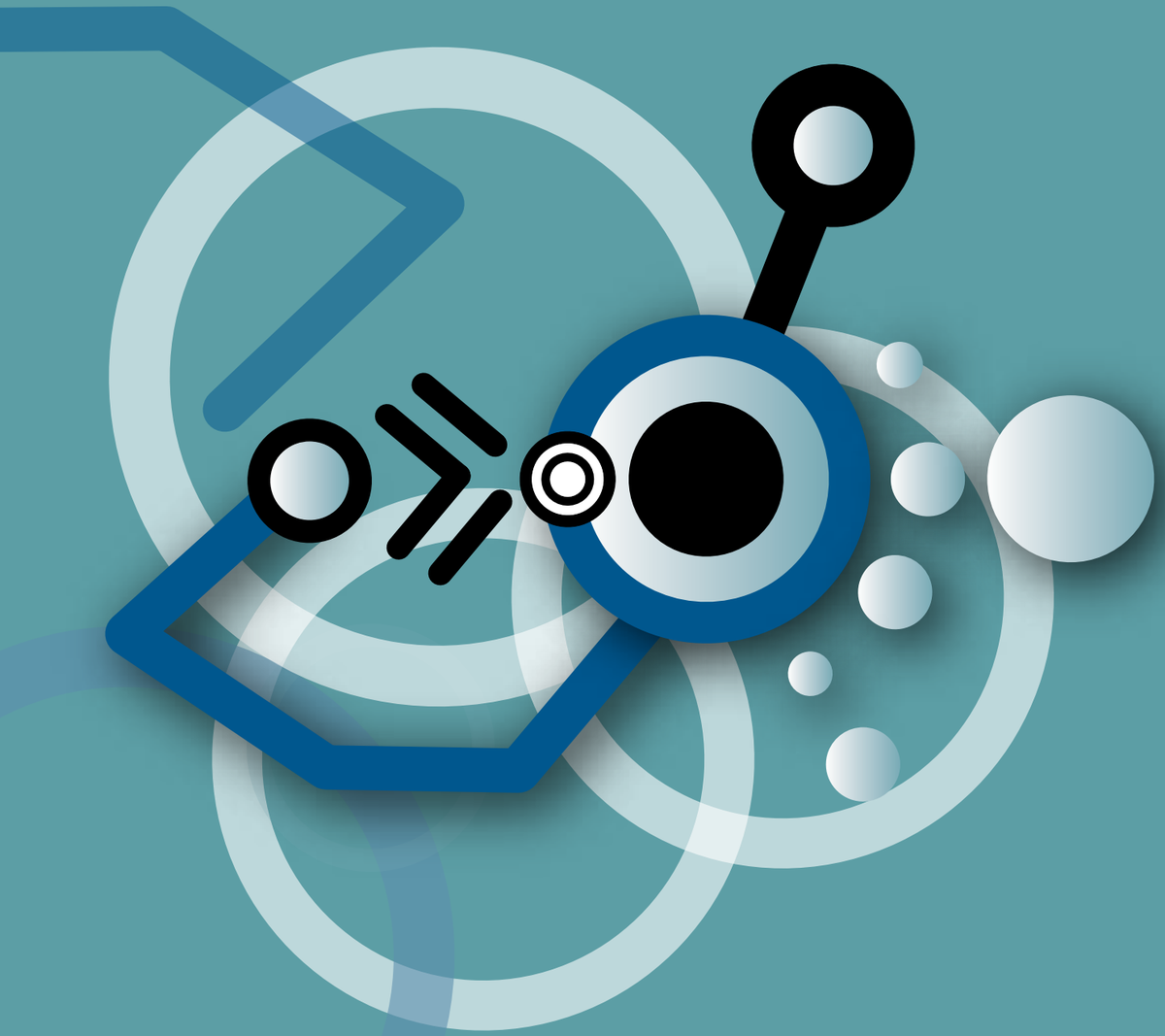
Em sentido amplo, as próprias escolas são tecnologias da educação, criadas com a finalidade de realizar uma tarefa educacional. O que os professores fazem para favorecer o aprendizado de conteúdos é conhecimento na ação, é **tecnologia**. A **tecnologia** sempre foi utilizada em todos os sistemas educacionais, e não podemos confundi-la com aparelhos, máquinas ou ferramentas. Todos utilizam alguma **tecnologia** em suas aulas. As aulas expositivas, o agrupamento dos estudantes segundo a idade, o uso de livros-texto, etc. foram e são outras tantas técnicas para responder às necessidades de educar.[65]

As tecnologias atuam sobre e com as outras ciências – e demais formas de conhecer – e suas singularidades epistemológicas. Sofrem, também, interferências que ressignificam o seu uso original, conferem-lhes novos atributos, dão-lhes novos e imprevistos alcances, incorporam intenções humanas, adquirem movimentos e significados.

A tecnologia não se reduz apenas a objetos materiais, como computadores, *scanners*, filmadoras e lousas digitais, nem à imaterialidade dos *softwares* para edição de texto, som e imagem. A Unesco[66] apresenta uma dupla concepção de tecnologia educacional: a) uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de *hardware* e *software*; b) modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração os recursos técnicos e humanos e as interações, como forma de obter uma educação mais efetiva.

A emergência de uma cibercultura oferece desafios enormes à educação. A constituição dessa nova espacialidade, com sua temporalidade peculiar, amplia as possibilidades de expressão dos sujeitos. Esse novo espaço inclui a experimentação de "avatares" em realidades simuladas, com intercâmbio de personalidades e intensas trocas culturais com consequências éticas e estéticas ainda imprevisíveis, apresentando exigências teóricas de uma nova ordem.

No entanto, é necessário considerar que as **tecnologias**, em especial as informacionais, também podem constituir-se em mecanismos de segregação e exclusão de diversos segmentos da sociedade, visto que são utilizadas para atender a interesses econômicos e políticos e que o acesso a elas é restrito.



4

Dimensão Operacional: As políticas institucionais nas ações

Na dimensão operacional, o Projeto Educativo do Brasil Marista articula práticas educativas e práticas de gestão educacional com as concepções teóricas assumidas na dimensão conceitual e os cenários apresentados na dimensão contextual.

A dimensão operacional orienta a materialização das políticas institucionais. Trata-se do contexto da prática, o qual "se constitui efetivamente como produtor de sentidos para as políticas de currículo, ressignificando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem ressignificados por essas mesmas definições"[67].

A concretização do Projeto pauta-se pelas opções político-pedagógico-pastorais que reafirmam as teorizações e concepções adotadas. Tais opções, por sua vez, indicam as configurações a ser assumidas pela prática, as quais, em conjunto com o modelo de gestão adotado pela Rede Marista, os ofícios assumidos pelos sujeitos do Projeto e a aplicação da normatização advinda da legislação para a Educação Básica, definirão a **organização e a dinâmica** da escola e do currículo.

4.1 Opções político-pedagógico-pastorais do Projeto

As escolas maristas são *espaçotempos* privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Portanto, são espaços dinâmicos, de criatividade, de admiração pelo desconhecido e pelo vir a conhecer. Esses espaços são locais para disseminar os valores do Evangelho, que são transformadores, criadores e geradores

de paixão pelo Reino de Deus. Isso implica um processo de educação vivido como missão, que deve proporcionar aos sujeitos uma mudança na forma de conceber o mundo, de se relacionar e de criar estruturas justas, solidárias e fraternas.

A concepção de escola adotada no Projeto orienta algumas opções que devem constituir-se em um sistema orgânico composto pelas práticas educativas e pelas práticas de gestão.

Em relação às práticas educativas, será preciso integrar **rigor científico, excelência acadêmica, formação cristã, cultura da solidariedade e da paz, sensibilidade estética, formação política e ética, ação pastoral e consciência planetária,** superando-se as dicotomias e barreiras entre as múltiplas dimensões no *espaçotempo* escolar. Não se trata de escolher, por exemplo, entre a excelência e o rigor ou a formação cristã, mas sim de ter claro que é necessário integrar essas diversas opções político-pedagógico-pastorais na concepção de escola e em sua gestão.

De acordo com essas opções, as escolas maristas assumem diversas configurações, a seguir descritas.

Espaçotempo *de pastoral que articula fé, cultura e vida: da pedagogia do amor, da presença, da escuta/diálogo, do cuidado, da solidariedade, do anúncio da Boa Nova*

Trata-se de sermos uma **Escola em Pastoral**: *espaçotempo* do anúncio, do testemunho e da comunhão; da compaixão pela humanidade; do compromisso com as causas da justiça e da paz; do conhecer-experienciar-aderir[68] aos valores do Evangelho, concretizados no desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade.

A proposta é impregnar os conteúdos e as práticas com os valores evangélicos e construir *espaçotempos* de atuação dos sujeitos da escola a partir desses valores na comunidade educativa interna e nos espaços públicos. Desenvolve-se, assim, uma mentalidade cristã aliada a uma consciência crítica, para se relacionar e atuar na sociedade.

No sentido estrito, pastoral é a "ação dos pastores". No sentido amplo, é a "ação do Povo de Deus" (pastores e demais fiéis, cada um de acordo com seu carisma), que prolonga, na história, a presença e a atuação do Senhor Jesus como revelador e libertador dos homens"[69]. Aplicando tal conceito à escola, teríamos *a pastoral escolar,* entendida como pastoral *da* escola e não como pastoral *na* escola. Esta consistiria somente na promoção de algumas atividades pastorais, como o ensino religioso, a catequese, celebrações, etc., sem atingir o todo da escola. Pastoral da escola, entretanto, é o que se observa numa **Escola em Pastoral**, isto é, numa escola evangelizada e evangelizadora, na qual o projeto político-pedagógico-pastoral proporciona a síntese entre fé e cultura e o saber à luz da fé torna-se sabedoria e visão de vida[70].

Numa Escola em Pastoral, as diversas disciplinas não apresentam somente um saber a adquirir, mas também valores por assimilar e verdades a descobrir. Não há momentos de aprendizagem e momentos de educação, momentos de conceituação e momentos de sabedoria. Tudo é formativo, gerando um profundo e autêntico *ecossistema educativo evangelizador cristão – e marista*, em se tratando de uma escola marista. Uma escola não é católica só porque nela são dadas aulas de ensino religioso ou de catequese, nem é marista pela simples razão de ser mantida pelos Irmãos Maristas, mas por tudo que ela é, faz e diz. De fato, não são tanto as palavras que educam e evangelizam, mas a vivência do educando numa estrutura educativa e evangelizadora.

Mediação refere-se à intervenção intencional do professor para criar condições de aprendizagem. A prática da mediação explora a compreensão, a apropriação e a produção do conhecimento. Essa atuação do professor ocorre na relação do estudante com o objeto, no momento em que as aprendizagens são construídas. Como o trabalho do professor se baseia em relacionamentos, em encontros e em diálogos, a mediação está ligada também à construção de identidades.

Pesquisa é uma forma de metodologia para produzir conhecimento que demanda análise crítica dos problemas do mundo, formulação de perguntas e proposição de respostas, em um processo problematizador sempre passível de confirmação, revisão, modificação e reconstrução.

A pesquisa traz em sua essência o pensamento reflexivo, que requer tratamento de informações/dados e se constitui em um caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Por meio da pesquisa, procuramos conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo, como eles operam, sua estrutura e função, como e por que as mudanças acontecem e até que ponto estas podem ser influenciadas, evitadas e controladas.

Ao encadear temas significativos e inter-relacionar situações-problema, uma prática pedagógica alicerçada na pesquisa favorece um trabalho de leitura e escrita inter e transdisciplinar dialógico, comunicativo e conscientizador.[71]

Espaçotempo *de investigação e de produção de conhecimentos: da pedagogia da pergunta, da pesquisa, do questionamento, da reflexão, da sistematização de conhecimentos, de saberes e seus discursos*

Nesta perspectiva, ocorre o desenvolvimento de práticas pedagógicas cujos pressupostos são a problematização das realidades sociais, culturais, políticas, científicas e naturais e a construção de itinerários pessoais e/ou coletivos, para a construção crítica de novos saberes, discursos, conhecimentos, habilidades, linguagens e tecnologias.

As alternativas didáticas e metodológicas que neste caso se apresentam incluem: a **mediação**; a **pesquisa**; a **contextualização**; a **recontextualização**; as sequências didáticas; os projetos de intervenção social **inter e transdisciplinares**; o tratamento crítico de temas culturais; as aulas cujos pressupostos são a pergunta; a busca de informações, conhecimentos, conceitos e significados em materiais/fontes/espaços diversificados; o estabelecimento de relações; o uso de múltiplas linguagens; a utilização de espaços diversificados de aprendizagem; a reflexão e a tomada de decisão, entre outras, que resultam numa produção de conhecimentos mais abrangente e complexa.

Espaçotempo *da criação: da pedagogia da invenção e produção de arte, ciências, estéticas, filosofias e discursos*

A criação implica uma experiência sensível, deixar-se tocar, mover e comover. É um contínuo processo de aprendizagem de saberes, de produção em múltiplas linguagens, de construção de diversas possibilidades de pensamento e representação. Essa experiência qualifica os modos de ser e estar no mundo, visto que suscita a expressão pessoal e coletiva do sujeito "[...] por meio de projetos culturais, literários, artísticos, científicos e técnicos"[74].

Espaçotempo *do aprendizado político e ético: da pedagogia da negociação e dos acordos, da interação com a diferença*

A escola marista torna-se *espaçotempo* de reflexão, discussão e participação responsável nas questões que envolvem a dinâmica da comunidade, procurando garantir o direito de expressão de todos, o exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocrítica, o colocar-se no lugar do outro e a busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças.

Esse *espaçotempo* se concretiza nos mais diversos ambientes e situações pedagógicas que envolvem tomadas de decisão, representatividade e respeito à coletividade. Pode se manifestar nos espaços de representação estudantil, nos projetos de intervenção social, na participação em conselhos, assembleias e fóruns e na participação em processos decisórios da escola que envolvem a vida dos estudantes.

Espaçotempo *de construção de projeto de vida: o cuidado consigo mesmo e com os outros que contempla vocação, missão e solidariedade*

Construir um projeto de vida significa sonhar, planejar e viver em um movimento dinâmico de construção e reconstrução de si mesmo, de estabelecimento de metas e revisão constante de objetivos, fundamentando-os em valores éticos e cristãos, que são a força motriz da vida e dão sentido a ela.

Para tanto, é fundamental que o sujeito conheça a si próprio, ao outro e aos contextos culturais, atuando de forma solidária no mundo. Deve também se colocar como protagonista da própria vida, analisando situações, tomando decisões e assumindo riscos; redimensionando projeções, planos traçados, propósitos estabelecidos; revendo o mapa de navegação construído.

A **contextualização** refere-se à conexão/interação entre as realidades sociais, culturais, econômicas e políticas e os conhecimentos e aprendizagens do *espaçotempo* escolar. Remete à concepção de que os conteúdos curriculares são atravessados pelos contextos socioculturais e pelas condições históricas de sua produção. A articulação entre currículo e contextos favorece a construção de sentidos e significados pelos estudantes e mostra que os conhecimentos, saberes e seus discursos são produzidos na concretude das realidades e, portanto, são por elas afetados. Como proposição de intervenção didática, trata-se de trazer para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação o diálogo entre conhecimento, currículo, culturas dos estudantes e temas da realidade social.

A **recontextualização** refere-se ao entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos em sua circulação pelo meio educacional. São ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares.[72]

A **interdisciplinaridade** promove a integração entre as disciplinas, de modo a estabelecer uma "convivência curricular", o que contribui para uma visão mais abrangente tanto dos objetos de saber como das formas de conhecê-los. Ela possibilita uma organização curricular na qual se pratica o diálogo entre as disciplinas e entre os saberes na superação da fragmentação do conhecimento.

A **transdisciplinaridade** explora a unidade do conhecimento ao articular conhecimentos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca da compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, culturais e naturais. A Carta da Transdisciplinaridade[73] afirma, no art. 3º, que "[...] a transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa". Na prática, explora os diferentes níveis da realidade, regidos por lógicas diferentes. É complementar à aproximação disciplinar, pois emerge da confrontação das disciplinas com outros conhecimentos que as articulam.

Desse modo, o projeto de vida funciona como orientador do gerenciamento de tempos e prioridades, da administração dos meios, da organização de ações e ideias e da identificação e do reconhecimento de potencialidades.

Ao acolher diferentes identidades e explorar diferentes contextos culturais, a escola marista promove/orienta/potencializa a construção de um projeto de vida, animando os sujeitos a transformar seus corações, seu modo de ser e estar no mundo, de forma a assumir sua missão específica.

Espaçotempo *de formação continuada dos profissionais de educação: do perfil ao profissionalismo*

A escola marista possui traços identitários que caracterizam o perfil de seus profissionais e exigem um movimento contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. Num posicionamento coerente com isso, o Projeto Educativo do Brasil Marista reafirma a importância de programas de formação para Irmãos, Leigas e Leigos que atuam na Educação Básica. A formação deverá contemplar as teorizações e concepções que sustentam o Projeto, mediante estudos sistemáticos, grupos de estudo, seminários, videoconferências, oficinas, cursos de extensão e intercâmbios.

Espaçotempo *de avaliação contínua: de processos, projetos, práticas, sujeitos e instituições*

O processo contínuo, coerente e participativo de avaliação potencializa uma caminhada reflexiva, democrática e formativa na Instituição. As informações dele resultantes subsidiam a tomada de decisões que regulam/autorregulam os saberes e fazeres do *espaçotempo* escolar, de modo a melhorar a qualidade dos serviços educacionais, do clima organizacional, dos processos de gestão adotados e de seus resultados, além de favorecer o aperfeiçoamento institucional.

O movimento de avaliação deve contemplar e articular cinco instâncias:

- As políticas e os programas nacionais de avaliação da Educação Básica.
- Os programas de avaliação regionais (vestibulares, programas de avaliação seriada, etc.).
- O sistema em rede de avaliação marista.
- As avaliações institucionais e de desempenho dos profissionais da escola.
- A avaliação das aprendizagens dos estudantes.

4.2 Organização e dinâmica das escolas maristas

O conjunto de diretrizes e políticas do Instituto, as políticas expressas na legislação para a Educação Básica, as opções político-pedagógico-pastorais, os ofícios dos sujeitos da escola e o modelo de gestão adotado pela Rede definem a organização e a dinâmica das escolas maristas.

4.2.1 Gestão estratégica e compartilhada

A gestão da Rede Marista de Educação Básica e de suas escolas abrange e integra os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos e pastorais implicados na efetivação da missão educativa. Considerando as especificidades e a interdependência desses aspectos, adotamos um modelo de gestão que engloba procedimentos de gestão estratégica e de gestão compartilhada.

Os aspectos administrativos e financeiros valem-se especialmente de ferramentas do planejamento estratégico, enquanto os aspectos políticos, pedagógicos e pastorais se orientam mais pela gestão compartilhada, aliada à gestão estratégica.

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa.

A gestão estratégica é parâmetro para as ações e os procedimentos a serem realizados, tendo em vista a Missão Institucional, as demandas do cenário atual, as configurações do mercado educacional, os públicos atendidos e a excelência dos serviços prestados nas escolas.

A gestão estratégica e compartilhada tem como principal objetivo cumprir a missão, a visão e os objetivos institucionais, de modo a garantir a perenidade da missão marista, do serviço e do negócio, sua sustentabilidade econômico-financeira, a qualidade educacional, o clima organizacional das escolas e da Rede, o respeito às necessidades das escolas e a qualidade de vida de seus colaboradores.

4.2.2 Ofícios de estudantes e educadores maristas

Ofício é uma forma específica de saber fazer. Implica incumbências, responsabilidades e atribuições permeadas pela ética e pela estética e relaciona-se com os papéis sociais assumidos pelos sujeitos. As diversas situações do *espaçotempo* escolar exigem dos sujeitos, no exercício de seus ofícios, a capacidade de enfrentar desafios, superar frustrações e aprender a conviver com as mudanças, vendo nelas oportunidades de crescimento e de novas aprendizagens.

Na escola, tudo e todos que nela atuam educam: estudantes, educadores, pais, colaboradores, gestores, professores, espaços, tempos, arquitetura, ambiência, a própria organização do currículo e a comunidade escolar. No entanto, o ofício de educar é desempenhado por professores, educadores sociais, gestores e colaboradores. Deles se exige um domínio de conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva próprias do seu ministério pessoal, profissional e institucional. O ofício de educar requer dos educadores um testemunho de vida integrada em todas as dimensões humanas.

> Na condição de educadores, todos somos chamados a exercer a **liderança profissional e pastoral**. Participamos de programas de formação continuada em serviço, a fim de qualificar nossa competência pessoal e profissional, buscar juntos as estratégias e os métodos mais apropriados na educação dos estudantes de hoje e aprofundar a nossa compreensão do caráter específico da espiritualidade e da educação católica marista[75].

Como educadores maristas de hoje, partilhamos e continuamos o sonho de Marcelino Champagnat que é transformar a vida e a situação das crianças e dos jovens, especialmente os empobrecidos, oferecendo-lhes uma educação integral, humana e espiritual, baseada no amor pessoal para com cada um deles[76].

Essas ações se caracterizam fundamentalmente pela garantia, defesa e promoção dos direitos humanos, sociais, políticos e culturais dos estudantes, promovendo ações emancipatórias que visam a seu desenvolvimento e fortalecimento como sujeitos.

A valorização dos educadores maristas e a promoção de seu crescimento pessoal, profissional e espiritual são também princípios que orientam a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista.

No contexto da escola marista, os ofícios possuem as seguintes características transversais:

- educar e evangelizar, sendo presença, exemplo e testemunho da prática dos princípios e valores difundidos por São Marcelino Champagnat e do jeito marista de educar;
- realizar o próprio ofício com competência técnica, humana e política a partir da ética cristã, fundamentada na acolhida, no respeito ao outro e na corresponsabilidade institucional;
- contribuir para a construção do espírito de família, auxiliando a comunidade educativa no estabelecimento de um clima organizacional caracterizado pelo sentimento de pertença e que favoreça a dinâmica dos processos educacionais e administrativos;
- educar com afeto, com disposição para ajudar os sujeitos da escola a se superar continuamente, favorecendo, dessa forma, a construção da autoestima, da autoimagem, da autoconfiança e do protagonismo;

- contribuir para a garantia e promoção dos direitos humanos e para a transformação social, participando de processos sociopolítico-culturais que promovam uma vida plena e a construção de uma sociedade justa e solidária.

Articulados com suas características transversais, os ofícios dentro do *espaçotempo* escolar têm identidades e elementos próprios. Neste Projeto destacamos os ofícios de:

- estudantes;
- professores;
- gestores;
- colaboradores.

Estudantes

O estudante tem um ofício, um trabalho, uma arte de fazer e um saber fazer. No estudo, torna-se estudante. Pesquisa, trabalha com dados, analisa, lê, escreve, questiona, busca novas informações e desenvolve a capacidade de identificar e solucionar problemas, utilizando diferentes linguagens, mídias e tecnologias. No movimento de produção do conhecimento, vai além das exigências do professor ou de conhecimentos já sistematizados.

Os estudantes maristas são sujeitos de sua aprendizagem e têm como uma de suas funções articular os saberes construídos no espaço escolar com as experiências vividas, o que resulta na construção de novos conhecimentos e habilidades que os colocam em condições de agir e interagir na sociedade e em suas distintas realidades.

No exercício do ofício de estudante, é fundamental saber/aprender a trabalhar em equipe, pensar e agir no e com o grupo, sendo ético e solidário, respeitando as ideias, as diferenças e os contextos.

A partir dessa descrição geral, ressaltamos alguns compromissos inerentes ao ofício de estudante nos processos de aprendizagem no *espaçotempo* escolar:

- organizar-se pessoal e coletivamente para participação nos processos pedagógico-pastorais de natureza curricular e extracurricular;
- participar da construção e efetivação de regras e processos coletivos que contribuam para um clima favorável nos processos educativos;
- colaborar de modo crítico e responsável nas proposições do currículo e em sua dinâmica;
- desenvolver itinerários e estratégias de aprendizagem, estudo, pesquisa e sistematização dos conteúdos curriculares;
- cuidar dos ambientes e recursos da escola, como patrimônio institucional e como bem coletivo;
- participar da construção e realização de projetos de natureza sociopolítico-cultural;
- Zelar pela imagem e pela marca institucionais.

Professores

Para a efetivação de uma prática educativa de qualidade, os professores da Rede Marista articulam conhecimentos e experiências construídos em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício da docência.

É importante que o professor atue como um agente cultural[77], praticante de pedagogias culturais, pois assume a responsabilidade pela diversidade de temáticas do cotidiano abordadas na escola, problematizando e ampliando os currículos oficiais, criando teias de significados, percebendo-se como autor e agente de currículo. O investimento nos processos de significação favorece o alargamento da visão de mundo de professores e estudantes, que, assim, constroem e se apropriam de significados e valores que possibilitam uma vida social de mais qualidade, pautada pela ética, pela acolhida e pela solidariedade, na experiência com a diferença, pela pluralidade de modos de ver, viver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se, portanto, como sujeitos culturais.

O ofício de professor, entre outros aspectos, implica:

- educar e evangelizar a partir dos princípios e valores maristas;

- fazer a transposição dos projetos institucionais do Brasil Marista, da Província Marista e da escola marista para a ação docente;
- ser sujeito construtor do currículo da escola, de sua dinâmica e de sua avaliação, a partir de critérios socialmente relevantes à formação do estudante;
- planejar os processos curriculares e os processos de ensino-aprendizagem e mediar a construção do conhecimento dos estudantes, tanto na perspectiva individual como de grupo;
- pesquisar e produzir conhecimentos relevantes ao desenvolvimento de sua carreira e à qualificação da educação e da escola;
- buscar fundamentação teórica e pedagógica relativa à sua área de conhecimento e componente curricular, de modo a atualizar-se continuamente para o exercício de seu ofício;
- desenvolver metodologias e técnicas didáticas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem e coerentes com o Projeto e as matrizes curriculares do Brasil Marista;
- participar da gestão dos processos pedagógicos e da elaboração do projeto pedagógico da escola;
- acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes;
- utilizar linguagens, mídias e tecnologias adequadas ao processo de construção de conhecimento do estudante;
- zelar pela imagem e pela marca institucionais.

Além desses aspectos específicos de seu ofício, o professor da Rede Marista é chamado a ser liderança pedagógica e pastoral.

Gestores

Na Rede Marista de Educação Básica, os gestores

> [...] são desafiados a ser pessoas de visão, a viver o núcleo dos valores maristas e a guiar outros a vivê-lo. Mais do que qualquer um, representam Marcelino Champagnat para a comunidade educativa, conduzindo-a com confiança e otimismo, animados pela espiritualidade apostólica marista[78].

Ser gestor marista requer competência técnica relativa aos processos educacionais e administrativos, habilidade no trato interpessoal, eficácia comunicacional, capacidade de negociação e de trabalho em equipe. Exige-se ainda competência para proposições, tomada de decisões estratégicas, gestão de projetos, solução de problemas, implementação de inovações e monitoramento de rotinas.

Assim, o gestor é um empreendedor que conhece as questões internas da Instituição, está atento aos cenários e desafios externos e tem o compromisso de garantir a perenidade, sustentabilidade e vitalidade da missão educativa marista na escola.

No conjunto das atribuições pertinentes ao ofício de gestor, incluem-se:

- implementar as diretrizes e políticas institucionais advindas das Mantenedoras;
- analisar cenários internos e externos para apresentar soluções estratégicas;
- planejar a organização e os processos estratégicos da escola;
- diagnosticar problemas de ordem pedagógica, financeira e administrativa e implementar soluções, projetos e inovações;
- tomar e negociar decisões, fundamentando-as em conhecimentos atualizados sobre educação, evangelização e gestão;
- planejar e empreender ações que promovam avanços tecnológicos e pedagógicos no ambiente escolar;
- garantir a sustentabilidade econômico-financeira da escola;
- gerenciar o clima organizacional da escola, solucionando conflitos e garantindo um ambiente institucional marcado pelo sentimento de pertença, pela corresponsabilidade e pelo espírito de família;
- acompanhar, monitorar e avaliar os processos e projetos em desenvolvimento;
- representar e garantir os interesses institucionais nos espaços pertinentes e na proposição de políticas públicas que impactam a missão, os serviços e os negócios;
- zelar pela imagem e pela marca institucionais.

Vale ressaltar que os novos cenários da educação e da gestão escolar desafiam os gestores a um novo estilo de gerenciamento dos processos e serviços educacionais e administrativos, que deve garantir a viabilidade da escola e as condições necessárias a seu funcionamento. Desafiam-nos também a criar condições de trabalho para os colaboradores, de modo a assegurar a qualidade do serviço educacional prestado à sociedade. Nesse sentido, a gestão administrativa e a gestão pedagógica devem trabalhar em sintonia e assegurar a unidade e a qualidade do processo educativo.

Colaboradores

Os colaboradores identificam-se com o carisma e o estilo de Marcelino Champagnat de, em parceria com os Irmãos, tornar Jesus Cristo conhecido e amado. Procuram viver unidos em torno de um conjunto de valores comuns, fundamentais ao nosso ideal e à prática educativa marista.

O ofício dos colaboradores estende-se aos serviços de apoio ao trabalho pedagógico/administrativo/pastoral, como, por exemplo, secretaria, tesouraria, biblioteca, recepção, telefonia, portaria, assistência a alunos, enfermaria, manutenção, conservação e limpeza, entre outros.

O ofício de colaborador da escola, em consonância com os valores maristas, implica:

- viabilizar a Missão Institucional sob a perspectiva de seu cargo e função, contribuindo para o alcance dos objetivos e metas institucionais;
- conhecer os processos administrativos e pedagógicos, aderir a eles e contribuir para sua concretização;
- planejar e executar suas atribuições com rigor e zelo;
- atender e acolher respeitosamente os públicos internos e externos, solucionando as demandas por eles apresentadas;
- gerenciar os processos, dinâmicas e recursos inerentes ao cargo e função e/ou específicos de sua área de atuação;
- organizar e manter organizados os ambientes, equipamentos, recursos e materiais sob sua responsabilidade;

- zelar pela imagem e pela marca institucionais.

As ações dos colaboradores são essenciais para a concretização da missão e da visão institucionais e para a qualidade do serviço educativo-evangelizador prestado pela escola à sociedade onde está inserida.

4.2.3 Legislação e diretrizes

O Projeto Educativo do Brasil Marista fundamenta-se nos documentos do Instituto Marista, no Estatuto das Mantenedoras das escolas e na normatização legal advinda dos órgãos públicos oficiais municipais, estaduais e nacionais.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental público e gratuito em qualquer idade. A Lei nº 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, reafirmou o direito de todo cidadão a uma Educação Básica de qualidade, adequada às suas especificidades e peculiaridades.

A garantia do **direito à educação** está relacionada a fatores como igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

A legislação educacional compreende um conjunto de normas educacionais legais e infralegais, leis e regulamentos com instrução jurídica relativos ao setor educacional, definindo competências e atribuições administrativas dos municípios, dos estados, do Distrito Federal e da União.

A legislação educacional nacional orienta a organização escolar, e cabe às escolas a sua implementação, com especial atenção às normatizações nos sistemas de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal. Outro aspecto se refere à atenção às mudanças, visto que a legislação sofre constantes alterações.

A partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, as crianças e os adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, considerados em sua condição de pessoas em desenvolvimento e a quem se deve prioridade absoluta, seja na formulação de políticas públicas, seja na destinação de recursos das diversas instâncias político-administrativas do país. Segundo o Estatuto, as crianças e os adolescentes têm direito de ser respeitados por seus educadores, de organização e participação em entidades estudantis, de acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência e de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

Marco referencial e legal nacional

Legislação	Apresentação
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Estabelece o direito à educação de qualidade para todos. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (art. 205)
Lei nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.
Lei nº 8.069/90[79]	Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
Lei nº 8.742/93	Institui a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas).
Lei nº 10.098/00	Estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei nº 9.475/97	Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/96 (LDB), regulamentando o caráter do ensino religioso como disciplina escolar.
Lei nº 12.101/09	Dispõe sobre a certificação de entidades beneficentes de assistência social.
Lei nº 9.795/99	Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
Lei nº 10.172/01	Plano Nacional de Educação.
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a língua brasileira de sinais.
Decreto nº 7.037/09	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos.
Lei nº 10.639/03	Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira".
Lei nº 11.161/05	Torna obrigatória a oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio.
Lei nº 11.274/06	Regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.
Lei nº 11.525/07	Acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
Lei nº 11.684/08	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.
Lei nº 11.645/08	Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".
Lei nº 11.769/08	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.
Lei nº 12.301/09	Dispõe sobre a obrigatoriedade de execução do Hino Nacional nas escolas.
Lei nº 12.014/09	Altera o art. 61 da Lei nº 9.394/96 (LDB), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Lei nº 12.013/09	Altera o art. 12 da Lei nº 9.394/96 (LDB), determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
Resolução CEB nº 1/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução CEB nº 2/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
Resolução CEB nº 3/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CEB nº 1/00	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução CEB nº 4/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

4.3 Organização e dinâmica curricular

É importante ressaltar que corremos o risco de assumir a *forma* de currículo integrado seguindo a lógica do currículo fragmentado, disciplinar, linear. **Bernstein[80] assevera que as alterações nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder[81] entre grupos, áreas de conhecimento e disciplinas na escola.** Ele adverte que o código integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. Essas são apenas inter-relações intelectuais. A integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e cursos *insulares* a uma idéia relacional, bem como implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes. [82]

O currículo organiza, dinamiza e potencializa os princípios e intencionalidades institucionais, estruturando e mobilizando as grandes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares em redes de conhecimentos, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação, da aula e da escola.

No currículo, estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar.

No espaço entre teorias, o **currículo integrado** é uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares. Nessa proposta, supera-se a dicotomia, e a fragmentação cede lugar a uma abordagem e uma produção de conhecimentos interdisciplinar e contextualizada.

Sugerimos aqui três formas de organização e dinamização de um currículo integrado:

1ª) Organização do currículo por áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática, suas linguagens e tecnologias; ciências da natureza, suas linguagens e tecnologias; e ciências humanas, suas linguagens e tecnologias – propõe um posicionamento crítico do currículo perante a disciplinaridade. Nesta perspectiva, apresenta-se como um novo arranjo curricular que supera o isolamento e a autonomia das disciplinas ou componentes curriculares e abre a possibilidade de diálogo e convivência entre eles, compondo áreas de conhecimento mais abrangentes. Assim, rompe-se com a estrutura de grades curriculares que encerram as disciplinas em si mesmas e criam-se redes e teias curriculares que

reconhecem as conexões entre os saberes, os valores, os conhecimentos e as especificidades conceituais, discursivas e metodológicas dos componentes curriculares, gerando uma perspectiva mais sistêmica e ampla de conhecer, problematizar, pensar, dizer e viver as realidades.

2ª) Organização do currículo por temas culturais: possibilita conceber e tratar os conteúdos escolares de forma mais abrangente que a abordagem tradicional, pois potencializa o diálogo entre diferentes campos disciplinares, linguagens e saberes. Currículos organizados sob esta perspectiva funcionam como chaves de leitura e problematização da realidade, pois neles a vida, o mundo, as realidades e as culturas são reconhecidas como saberes escolares. Planejar o currículo recorrendo às temáticas culturais implica incluir nele saberes impregnados de culturas ditas subjugadas e menores, de novas tentativas de reconceituar a cultura, de políticas de identidade e de representação. Significa, enfim, estar no jogo da pluralidade e das diferenças, no tecido complexo de produção dos significados que atravessam as teias discursivas, nos espaços difusos que se produzem em relações de saber-poder e mantêm o currículo sempre em aberto e sujeito às marcas dos *espaçotempos* em que vivemos e nos quais nos constituímos sujeitos da educação, da escola e do currículo.

3ª) Organização pela perspectiva de projetos: nesta forma de organização, professores e estudantes constituem-se em coautores do conhecimento, dos processos de conhecer e, em especial, do próprio planejamento curricular. Assim, o planejamento curricular deixa de ser domínio exclusivo do professor e legitima os saberes e representações dos estudantes, provocando alterações nas relações de saber-poder, incorporando objetivos, necessidades e interesses dos estudantes, bem como suas propostas para organização do processo de ensino-aprendizagem.

Os projetos fundamentam-se em acordos éticos baseados tanto nas propostas dos estudantes (aquilo que eles querem saber) como em suas necessidades formativas (aquilo que os professores consideram importante para sua formação). Desta forma, professores e estudantes regulam a organização e as dinâmicas curriculares e o processo de

ensino-aprendizagem. Os projetos permitem reorientar e reorganizar os itinerários de construção do conhecimento e trabalhar os conteúdos e seus contextos na globalidade.

É importante destacar que uma forma de organização do currículo não exclui as demais – o Projeto Educativo do Brasil Marista sugere o uso e a combinação das três possibilidades de acordo com os itinerários curriculares que a escola deseja e necessita percorrer.

No desenvolvimento do currículo integrado, devem-se observar as conexões entre processos operacionais de planejamento, metodologias e avaliação curricular.

4.3.1 Planejamento curricular

Planejar o currículo significa constituir os cenários de atuação de professores e estudantes nos espaços de ensinar e aprender, que ocorrem, a um só tempo, dentro e fora da escola. Nesse sentido, o planejamento não se configura como antecipação, como um *a priori*, mas sim como processo. O planejamento define um mapa para os sujeitos se situarem e, a partir desse mapa, percorrerem uma trajetória de construção de conhecimentos, saberes, valores e identidades.

O Projeto Educativo do Brasil Marista opta pelo planejamento curricular compartilhado, cuja dinâmica se faz no uso de diferentes linguagens, integrando conhecimentos e saberes previamente selecionados. Tais conhecimentos e saberes se constituem nos eixos estruturantes e nos conteúdos nucleares das áreas de conhecimento, e, a partir deles, são acrescentadas novas pautas que se vão instituindo na abertura às demandas dos sujeitos, às realidades, às culturas.

O planejamento curricular compartilhado reconhece o **contrato didático** como uma estratégia de negociação reguladora da relação didática construída pela interação entre estudantes, o saber e o professor, considerando todos os elementos que atuam nessas interações, bem como normas, regras e compromissos que visam as relações ensino-aprendizagem mais significativas.

"O **contrato didático** gerencia as relações particulares entre estudante, professor e saber sem cristalizá-los em regras definitivas; antes, coloca-os em tensão por meio de rupturas necessárias para possibilitar a cada um dos parceiros, professores e estudantes, modificar permanentemente suas relações com o saber e o conhecimento. O tipo de relação que o professor e o estudante têm e mantêm com o saber é o motor da relação didática. São essas relações com o saber e suas mudanças e rupturas que dinamizam a dialética professor-estudante-saber. O contrato didático tem, pois, como função principal otimizar a aprendizagem e a relação com o saber"[83].

4.3.2 Metodologias curriculares

As metodologias pautadas pelo currículo integrado compreendem **projetos** e **sequências didáticas** que favorecem a investigação e a problematização. A operacionalização dessas estratégias exige a utilização de múltiplas mídias e linguagens e **o trabalho com temas culturais**, tendo na solidariedade um eixo fundamental.

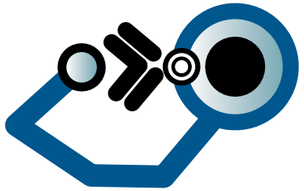
No **trabalho com projetos,** as atividades são organizadas com o intuito de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, buscando compreender e construir respostas possíveis diante do conhecimento e das mudanças sociais.

Projetos de intervenção social compreendem trabalhos desenvolvidos ao longo do processo curricular que articulam os *espaçotempos* da aula com questões políticas, sociais e ambientais, aproximando-se do sonho de Champagnat. Inserem-se no currículo de todos os segmentos da escola e aderem ao movimento da comunidade humana na busca por alternativas para superar a exclusão, a má distribuição de renda, a desvalorização da vida, a degradação do ambiente e as violências.

Dessa forma, o fundamento da ação pedagógica fortalece, na comunidade educativa, o protagonismo cidadão, a mobilização e a formação dos atores locais e de lideranças comunitárias capazes de conduzir as questões sociais e incentivar a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas.

Os projetos de intervenção devem ser planejados para formar corações solidários e consciências críticas, construir conhecimentos articulados com questões políticas, sociais e ambientais e desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social.

A **sequência didática** estabelece conexão entre processos. Compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, garantindo a organicidade do processo de ensino-aprendizagem e gerando produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros.



A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com diversos contextos, situações, componentes curriculares, etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as práticas dominantes nas aulas. Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem.

Na perspectiva do currículo integrado e do Projeto Educativo do Brasil Marista, a operacionalização de projetos e sequências didáticas requer abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimento, utilização de múltiplas mídias e linguagens e a solidariedade como eixo transversal do processo curricular.

A **abordagem interdisciplinar** reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou, ainda, das situações-problema em destaque. É uma abordagem que exige compromisso do/da professor/professora com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos e terminologias.

O trabalho integrado interdisciplinar alarga as possibilidades de compreensão, construção e recontextualização dos conhecimentos, dos saberes e dos fazeres e flexibiliza o fazer pedagógico, explicitando as formas de relação, de reciprocidade e de aproximação em diferentes áreas.

A problematização colabora com a prática interdisciplinar, elenca conhecimentos necessários e possíveis na integração e no/na enfrentamento/solução das questões levantadas na busca por compreendê-las e significá-las e favorece a proposição de soluções para essas situações.

O trabalho interdisciplinar amplia as relações entre os conhecimentos, os saberes e as pessoas. Assim, é capaz de encarnar a ideia relacional, bem como provocar mudanças nas “hierarquias e relações de poder que constituem os saberes”.

Critérios para dinamização curricular

A dinamização curricular depende de ações como:

- reorganizar a gestão dos *espaçotempos* e a relação entre professores, estudantes e saberes e, assim, redefinir os discursos sobre o saber escolar;
- resolver situações-problema, propor novos problemas, investigar hipóteses, estudar e/ou aprofundar aspectos das áreas de conhecimento, compreender as dinâmicas do cotidiano e das comunidades;
- considerar as expectativas, potencialidades e necessidades dos estudantes e as demandas da sociedade;
- criar espaço para que professores e estudantes tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável;
- desenvolver as capacidades de trabalhar em equipe, tomar decisões e comunicar-se com desenvoltura;
- desenvolver condições de aprender a aprender, de forma que cada um possa (re)construir conhecimentos;
- incorporar tecnologias e linguagens, promovendo uma nova cultura de aprendizado por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a comunicação;
- registrar o percurso do diálogo pedagógico travado entre sujeitos, contextos, saberes, tecnologias, etc., que acontece na sala de aula e em diferentes cenários;
- investigar, mobilizando operações mentais mais complexas na identificação e resolução de situações-problema, favorecendo a criatividade e o protagonismo;
- problematizar, promovendo o diálogo com os mais variados contextos e ampliando os conceitos e significados dos objetos em estudo.

A utilização de múltiplas linguagens, mídias e tecnologias

As linguagens são produtoras de significados e de identidades. Fazem mais do que representar o mundo. Elas criam aquilo que passa por real. O mundo, a realidade, a vida, os sujeitos são produzidos nas práticas culturais e políticas de linguagem, em tramas de significados e em processos de significação.

No âmbito da escola, é importante que os componentes curriculares e as grandes áreas de conhecimento se percebam, a um só tempo, como linguagem e como produtores de uma linguagem específica. Isto porque, no interior de cada componente curricular ou área de conhecimento, bem como na relação entre eles, são produzidos significados, conceitos, terminologias, noções. Sob outro aspecto, cada componente curricular/grande área de conhecimento se utiliza de linguagens advindas de outros campos de conhecimento na ampliação de seus objetos de estudo e metodologias. É justamente nesse contexto que as múltiplas linguagens, as mídias e as tecnologias devem ser exploradas.

Para isso, deve-se investir num trabalho organizado e sistematizado com a linguagem de especialidade de cada componente curricular/grande área de conhecimento e com as múltiplas linguagens que o/a atravessam, privilegiando as práticas de leitura e produção das diversas formas textuais, midiáticas e tecnológicas.

Na escola, as linguagens e as tecnologias constituem-se também em importantes instrumentos de mediação e objetos de pesquisa, investigação e conhecimento. Dessa forma, o ambiente escolar movimenta-se para se adequar às inovações tecnológicas e às múltiplas linguagens, potencializando a construção mediada de conhecimentos e saberes.

O uso das tecnologias e das linguagens também favorece as trocas entre diferentes conhecimentos, os processos de ensino e aprendizagem, os contratos didáticos e a gestão da sala de aula e pode sugerir caminhos para a integração das diferentes mídias aos processos pedagógico-pastorais. Possibilita ainda a elaboração/organização do pensamento, a sistematização do conhecimento produzido e a constituição

dos espaços da pesquisa, da ludicidade, do sorriso e do inusitado.

Integradas à ação do professor, as tecnologias capturam atenções para a reinvenção de suas possibilidades e sugerem a necessidade de um letramento digital[84] que sublinhe a imponderabilidade do espaço dessa nova escrita, evidenciando um novo gestual com significativos efeitos sobre o sistema cognitivo. A virtualização do suporte dessa nova escrita afeta a cultura do registro e dá ao exercício da memória um novo alcance. A própria noção de síntese é alterada, pois é possível o armazenamento integral dos eventos, registrando-se no espaço virtual, para acesso instantâneo de qualquer lugar do mundo, imagens, sons e movimentos.

A **construção de projetos pedagógicos estruturados pela interface das tecnologias** possibilita responder de forma qualificada ao desafio de construir diferentes currículos para uma diversidade de sujeitos.

Os **projetos pedagógicos pautados pela problematização das culturas** que atravessam a escola devem incorporar os saberes, os gostos, as linguagens, as ciências, os valores e as estratégias de conhecer dos coletivos, que, histórica e politicamente, têm ficado à margem dos cenários culturais e escolares. Trata-se de reconhecer não apenas a sua validade, mas também seus direitos culturais. Assim, a escola vai se constituindo num *espaçotempo* de diálogo inter e intracultural, configurando-se como *espaçotempo* de articulação de cultura-educação-formação, como *espaçotempo* em que a cultura da solidariedade, do encantamento, do apreço pelo saber mais e além vai se consolidando.

4.3.3 Avaliação curricular

A avaliação é prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo.

Os processos avaliativos devem:

- do ponto de vista docente, servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um *feedback* individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;
- do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento.

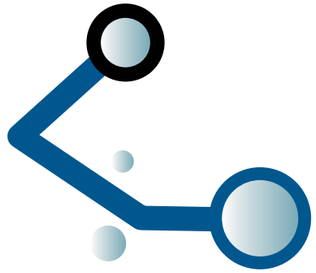
A ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade. Em relação aos tempos e movimentos de ensinar e aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, diferenciados, coerentes e adequados, de forma a garantir a qualidade da educação.

Dentre as estratégias e instrumentos, destacamos a autoavaliação docente e discente, as pautas de observação, portfólios, relatórios, chave de leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais, etc.) e exercícios.

Os dados resultantes do conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos devem ser sistematizados e registrados de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular.

4.4 Diretrizes para a configuração das Matrizes Curriculares

Na prática pedagógica do Brasil Marista, a matriz curricular não é uma simples organização do que deve ser ensinado, mas um artefato curricular que orienta e problematiza os currículos praticados, as concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendi-



zagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo.

O termo "matriz" sugere um arranjo não linear de elementos, uma combinação de diferentes variáveis[85], e constitui-se no "polo aglutinador em torno do qual se articulam os diferentes momentos e saberes formativos"[86]. Ele expressa "um conjunto de componentes a serem 'combinados' na elaboração dos currículos específicos, ao mesmo tempo em que deve garantir o respeito às diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país"[87]. Isso possibilita que o contexto da prática educativa se oriente por referências que deem unidade e garantam a identidade de sua proposta, podendo, assim, conectar os "pontos comuns" às especificidades dos *espaçotempos* locais, saberes e sujeitos nas diversas escolas, nos diferentes municípios, estados e regiões brasileiras.

Os componentes curriculares constituem uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados. É imperativo pensarmos sempre o componente curricular em relação a outros e com outros, em constante diálogo. Os componentes curriculares que serão combinados na elaboração dos currículos específicos são condicionados por contextos, conteúdos e metodologias, ao mesmo tempo em que os condicionam.

O componente curricular corresponde a recortes epistemológicos de determinada área de conhecimento ou campo de saber. É composto por objeto de estudo, teorizações sobre esse objeto (condicionadas pelos contextos), conhecimentos, saberes, valores e conceitos; sua manifestação e tratamento se dão por meio de linguagens e racionalidades (metodologia) próprias.

O currículo organizado em componentes curriculares permite criativas e infinitas composições, possibilitando explorar temáticas, conteúdos e diferentes visões de mundo, além de favorecer a otimização dos espaços para o desenvolvimento das atividades e a (re)adequação do *espaçotempo* escolar.

No planejamento das matrizes curriculares, os critérios de inclusão e exclusão dos componentes curriculares deverão ter em conta três aspectos. O primeiro deles diz respeito à influência e interdependência entre teorizações, concepções, objetos de estudo e os contextos nos quais são significados. O segundo refere-se à organização curricular integrada, que valida e viabiliza a concretização das opções político-pedagógico-pastorais assumidas no Projeto Educativo do Brasil Marista. O terceiro aspecto, fundamental sob a perspectiva da teorização na qual o Projeto se fundamenta, alude à questão dos conteúdos curriculares relevantes.

Uma vez que não se pode dar conta de todo o conhecimento já sistematizado, os conteúdos curriculares – parcelas da cultura, chaves de leitura e significação do mundo – são selecionados em função de sua nuclearidade e de sua capacidade de instrumentalizar a compreensão/significação do objeto e/ou circunstância de aprendizagem, ou seja, sua atualidade pedagógica.

Os conteúdos nucleares referem-se aos aspectos básicos de cada área e estarão presentes em praticamente todos os projetos[89]. Por sua vez, os conteúdos de atualidade pedagógica dependerão das demandas de cada projeto, grupo e contexto, dos temas e subtemas trabalhados, do contexto no qual se inserem e ainda das atividades realizadas, que indicarão quais os conteúdos necessários.[90]

A educação marista requer, assim, um trabalho pedagógico que contemple a intrínseca relação entre os componentes curriculares, os valores maristas, as formas de ver e atuar no mundo.

A matriz trata o **conhecimento** de forma abrangente, o que implica uma abordagem teórico-metodológica que considera a relação, o movimento e a inter-relação entre o componente e o contexto curricular. Ela sistematiza os componentes curriculares nas grandes áreas de conhecimento e constitui-se em um instrumento para a ação docente, ou seja, é um referencial para que o professor possa planejar, significar, concretizar e avaliar o currículo e a prática pedagógica, exigindo discussão, reflexão, escolhas, articulações, apropriações, transposição didática, estudo, planejamento e formação continuada.

Sob uma perspectiva pós-moderna, não existe conhecimento absoluto, uma realidade cristalizada esperando para ser conhecida e domada, um entendimento universal que se faça fora da história ou da sociedade. No lugar disso, o projeto pós-moderno propõe que o mundo e o conhecimento sobre ele sejam vistos como socialmente construídos. Isso significa pensar que todos nós estamos engajados na construção de significados, em vez de engajados na descoberta de verdades. Assim, não existe somente uma realidade, mas várias. O conhecimento não é único, e sim múltiplo, variável, fragmentado e mutável. Está inscrito nas relações de poder, que determinam o que é considerado como verdade ou falsidade. A verdade é compreendida somente como uma correspondência da verdade, uma representação da verdade, e como tal deve ser tomada.[88]

A matriz curricular deve ser inspiração e mediação, processo, acontecimento, diálogo e conversação. Nessa interação, refletindo, repensando e revendo constantemente a prática, damos, de fato, continuidade ao processo de criação, produção, invenção, composição, ensino-aprendizagem e avaliação.

4.5 Arquiteturas educativas: espaços e tempos pedagógicos

Em se tratando do mundo da educação, os conceitos de arquitetura, espaço, habitat e ambiente vão muito além das dimensões físicas, pois levam em conta os espaços e os tempos educativos. E estes são, acima de tudo, produtos de relações sociais – ou melhor, são eles próprios relações sociais. A arquitetura e os espaços ganham contornos mais amplos e complexos no universo pedagógico. É preciso considerar que neles há um currículo em atuação e que são permeados por conteúdos, significados e culturas. Funcionam como uma pedagogia, como um terceiro educador: há um currículo em atuação; por eles circulam conteúdos, significados e culturas; contêm um conjunto organizado de estratégias de ensinar, de regras a seguir, de modos de viver e de agir; forjam sujeitos, suas posições e modos de ser. Levar isso em consideração significa olhar para a arquitetura e os espaços escolares de uma forma mais ampla e complexa. Por isso, merecem todo o cuidado e atenção no projeto pedagógico-pastoral das escolas.

Os espaços pedagógicos e a arquitetura educativa articulam forma e conteúdo, sempre no sentido de produzir significados e identidades. Por esse motivo, podemos considerá-los como linguagens educacionais. São uma importante forma de ver, dizer, narrar e significar tudo o que atravessa o universo escolar. São produções históricas e culturais impregnadas de sentidos e marcadas por relações de saber-poder. O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a importância das diferenças e da autonomia e contemple as aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias.

A composição arquitetura educativa-espaços pedagógicos constitui a paisagem escolar, com diferentes temporalidades e diferentes espacialidades.

A arquitetura educativa e os espaços pedagógicos abrangem estrutura física, localização, organização, distribuição e arranjo dos seus elementos constituintes, os sujeitos da educação e suas relações (entre si, com os constituintes do espaço e com o próprio espaço), a variedade e a qualidade dos materiais, as linguagens (sons, silêncios, gostos, sabores, aromas, cores, luzes, sombras, temperatura, formas, texturas, afetos...), estética, ética, solidariedade, acessibilidade, alma, multifuncionalidade, polivalência, segurança, interesses, significados e respeito às culturas que por eles transitam. Portanto, não são neutros e sempre dizem algo. Dinâmicos, estão sempre se transformando, se recriando, ganhando novos sentidos à medida que os grupos sociais que neles se estabelecem também vão se modificando.

São espaços pedagógicos todos aqueles por onde os **estudantes/educandos** circulam e que podem se constituir em lugar de ensinar-aprender segundo a intencionalidade dos sujeitos e da escola.

A produção de arquiteturas educativas e espaços pedagógicos revela o modo como lemos os grupos sociais que circulam na escola, sua história, sua cultura. Espaços constituídos com zelo e carinho possibilitam que os estudantes/educandos construam uma relação de amor, de amizade com a escola-lugar, uma “topofilia”.

Da mesma forma que os espaços são pedagógicos, o tempo também é fator que interfere no processo de educação integral. No tempo de permanência dos sujeitos na escola, criam-se oportunidades de aprendizagens socioculturalmente relevantes e de caráter emancipatório.

As políticas educacionais para a Educação Básica apontam para a expansão da jornada escolar, sob a perspectiva de implantação de escolas de tempo integral, nas quais sejam ampliadas as oportunidades de aprendizagem e os espaços pedagógicos, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa do serviço educacional. No aspecto quantitativo, essa expansão significará um maior número de horas destinadas

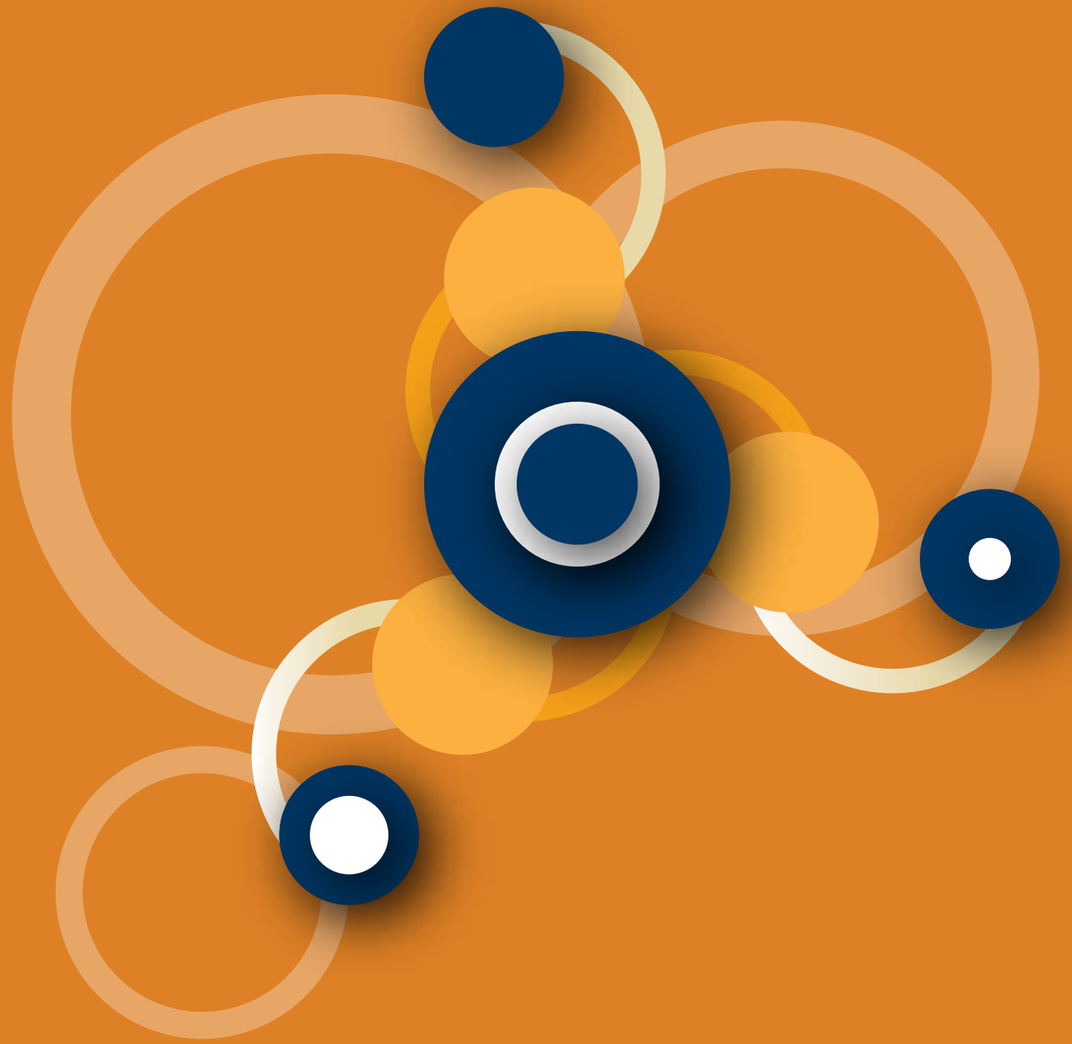
Estudantes – abrange os sujeitos que assumem o estudo como incumbência, responsabilidade e atribuição, ou seja, são aqueles e aquelas que exercem o estudo como um ofício, um trabalho, uma arte de fazer e um saber fazer. No estudo tornam-se estudantes.

Educandos - abrange os sujeitos em processo de educação, desencadeado pela consciência da incompletude, das potencialidades e das exigências constitutivas do ser humano. Ser educando é estar em formação, em constituição da integralidade e inteireza de si, nas suas formas de ser, conhecer, estar, viver e conviver no mundo.

Estudantes/educandos – se refere aos sujeitos que assumem de modo simultâneo e complementar, o estudo e a constituição como ser humano, são portanto, estudantes e educandos, no espaçotempo escolar marista.

ao processo pedagógico. No qualitativo, permitirá melhora da aprendizagem, da convivência social, dos processos formativos e da vivência da cidadania.

A escola de tempo integral requer um projeto histórico, cultural e socialmente relevante caracterizado pela diversificação de conteúdos, de metodologias e oferta de atividades educativas que atendam às necessidades e potencialidades dos estudantes. Requer ainda a otimização e adequação de sua infra-estrutura; a formação e ampliação do tempo de dedicação dos profissionais da educação; garantia de condições de trabalho; uma dinâmica e uma organização curriculares coerentes, que produzam sentido para a ampliação do tempo escolar e garantam diálogo com os contextos sociais, políticos e culturais das realidades nas quais a escola está inserida.



5

Dimensão Avaliativa
Processos, diálogos e contextos

A dimensão avaliativa articula as concepções teóricas assumidas na dimensão conceitual com os cenários apresentados na dimensão contextual e as práticas docentes e de gestão educacional efetivadas a partir das orientações da dimensão operacional.

Avaliar o Projeto Educativo do Brasil Marista tem por finalidade o acompanhamento de sua implantação em todos os níveis do Brasil Marista. Os dados da avaliação viabilizam o amadurecimento e a melhora continuada do Projeto e a orientação do processo decisório. Esse processo dialógico irá consolidar a capacidade da Instituição de conhecer-se e avaliar-se.

Isso é fundamental para que não corramos

> [...] o risco de nos tornar vítimas do nosso próprio sucesso. Podemos nos entregar com tal empenho às nossas tarefas que faltará tempo para avaliar nosso desempenho ou para questionar se estamos realmente sendo fiéis ao que de fato é importante. Consequentemente, avaliações periódicas são essenciais[91].

"Para manter-se viva, uma instituição deve periodicamente se submeter a um processo de avaliação e, se necessário, transformar-se"[92].

5.1 Avaliação e formação continuada dos profissionais da Rede Marista de Educação Básica

A formação continuada dos profissionais da Rede Marista de Educação Básica e a avaliação do Projeto Educativo do Brasil Marista são processos complementares, pois os resultados da avaliação tanto apontam as necessidades de ajustes, aperfeiçoamento e atualização do Projeto como indicam prioridades e subsidiam os processos de formação continuada.

O projeto educativo, o contexto e a dinâmica organizacional de uma instituição de educação fundamentam e influenciam a atuação de seus profissionais. Assim, as propostas de formação continuada na Rede Marista devem ser definidas pelo contexto de sua atuação, orientadas no e para o Projeto Educativo do Brasil Marista. Tal formação continuada deve abranger os gestores, professores, coordenadores, assessores, secretários, assistentes pedagógicos, administrativos e de serviços gerais, incluindo toda a equipe de planejamento, execução e avaliação do Projeto.

Apenas um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento do conjunto de profissionais da Rede Marista de Educação Básica permitirá a concretização e atualização da nossa missão educativa.

A gestão estratégica e compartilhada do Projeto implica a vivência da reflexão crítica, coletiva e continuada, ou seja, uma atitude permanente de avaliação das políticas e práticas institucionais, considerando o dinamismo do contexto contemporâneo. Tal vivência, estreitamente ligada ao planejamento e desenvolvimento do currículo, tende a capacitar gradativamente os profissionais como autogestores de seu processo de formação continuada.

O processo de formação implica a transformação continuada dos profissionais, das escolas, das províncias e da Rede Marista de Educação

Básica. Esta, a propósito, via Projeto Educativo, assume o papel de gestora desse processo, ao mesmo tempo em que se constitui no espaço onde ele ocorre.

Os cursos de atualização ou de capacitação, principalmente os que dizem respeito aos avanços técnico-científicos, são importantes para professores, gestores e colaboradores, mas a formação continuada não pode ficar restrita a tais cursos.

O desafio da Rede Marista é promover a formação de seus profissionais tendo em vista a Missão Institucional, as transformações em curso na sociedade e a implementação do Projeto.

5.2 Instâncias e processo de avaliação do Projeto Educativo do Brasil Marista

A avaliação da Educação Básica Marista requer um processo que permita "um balanço dos rumos da Instituição em busca da qualidade educacional. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade, na medida em que os participantes da Instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais"[93].

No nível do Brasil Marista e das associadas, a avaliação será efetivada sob a responsabilidade dos dirigentes; no nível das escolas, sob a responsabilidade de seus gestores a partir de uma matriz de indicadores.

Para a construção de indicadores de avaliação, serão consideradas as finalidades do Projeto, com foco específico em sua operacionalização e nas matrizes curriculares.

A concretização da dimensão avaliativa do Projeto organizar-se-á na perspectiva da avaliação de insumos, de produtos e de resultados.

Avaliação de insumos

A avaliação de insumos corresponde à avaliação das condições de elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto Educativo do Brasil

Marista, considerando os tempos, espaços e condições materiais e tecnológicas disponibilizados, os processos de sensibilização e divulgação do Projeto nas comunidades educativas e, em especial, a formação continuada de gestores, professores e colaboradores vinculada ao Projeto.

Neste grupo de indicadores, serão avaliados os recursos *metodológicos* físicos, humanos, materiais e tecnológicos, além de outros disponibilizados com o objetivo de construir, implantar e implementar o Projeto nos níveis interprovincial, provincial e local.

Avaliação de produtos

A avaliação de produtos corresponde à avaliação dos processos, programas e projetos concretamente realizados em virtude da implantação e implementação do Projeto nos níveis interprovincial, provincial e local.

Avaliação de resultados

A avaliação de resultados corresponde à avaliação dos benefícios, impactos, melhorias e avanços resultantes do Projeto Educativo do Brasil Marista. Nesta perspectiva, avaliam-se o alcance de metas e a qualidade dos resultados institucionais obtidos, considerando notadamente as finalidades do Projeto e a qualidade dos resultados decorrentes das iniciativas e ações realizadas com o objetivo de implementá-lo.

Neste grupo de indicadores serão avaliados os impactos, melhorias e avanços quantitativos e qualitativos resultantes dos processos, programas e projetos realizados na UMBRASIL, nas Províncias e nas escolas decorrentes do Projeto Educativo do Brasil Marista na efetivação da Rede Marista de Educação Básica.

A avaliação de cada um desses pontos será realizada por meio de uma matriz de indicadores para todos os níveis – UMBRASIL, Províncias e suas Mantenedoras e Escolas –, de modo a garantir a análise comparativa dos dados obtidos no processo avaliativo.

Posfácio

No Projeto Educativo do Brasil Marista para a Educação Básica merece um destaque inicial o processo de sua elaboração: uma produção coletiva, que respeita as diversidades e peculiaridades culturais e regionais e que tem como ponto de partida as demandas que vem da realidade social contemporânea e da rica história da educação marista.

Ao longo do Projeto fica explícito que esses traços vão além de sua elaboração e constituem um jeito de conceber a Educação Básica e, sobretudo de praticá-la.

Assumir que o documento faz parte de um processo histórico de mudanças em curso, de tensos embates com outras concepções e práticas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Que o documento toma posição nessa rica história e se propõe contribuir para o avanço. Uma opção a ser explorada como formadora.

O documento-projeto vai além da história da Missão Educativa Marista do Brasil e se constitui em uma contribuição rica no momento-contexto dos avanços da educação na história de nossa formação social e na especificidade do Brasil e da América Latina. Ao ler o Projeto fica explícito que se insere na história da rica contribuição da educação latino-americana atrelada a projetos de libertação-emancipação.

Aspectos que merecem especial destaque no Projeto:

1) Reconhecer a Educação Básica como um DIREITO inerente à pessoa, ao ser humano

Esse reconhecimento mereceria o maior destaque no sentido pedagógico do próprio documento: afirmar os avanços ainda não consolidados – educação como direito inerente à condição humana, e superar traços arraigados em nossa cultura político-pedagógica que veem a educação como uma dádiva para os sujeitos seja de agências, seja do Estado. Ou para superar uma visão reducionista que vê a educação como uma soma de competências, habilidades, saberes e comportamentos demandados pelo mercado.

2) Um Projeto de Educação Integral

Este é um dos pontos mais avançados do Projeto: a educação integral, a formação e o desenvolvimento humano plenos da pessoa, na sua integridade e inteireza (do corpo, da mente, do coração e do espírito). “Contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa humana”.

Reafirmar esse humanismo integral carrega significados peculiares diante do reducionismo da visão que o mercado impõe sobre o ser humano reduzido à mercadoria eficaz porque competente, escolarizada, qualificada, titulada. A educação integral que o Projeto se propõe se contrapõe a esses reducionismos da educação e do próprio ser humano.

3) A centralidade dos Sujeitos da ação educativa

O Projeto explicita com clareza que o central em toda ação educativa, formadora são os sujeitos: educadores, profissionais e educandos.

Destaque especial merecem os educadores, aqueles profissionais que tem por Ofício ensinar, aprender a tornar-se humanos. O Projeto fiel à concepção de educação integral como direito destaca o Ofício de educar, que é urgente recuperar na identidade e cultura docente.

4) Centralidade dos Educandos

O Projeto reconhece os educandos como protagonistas, sujeitos do processo educativo, não como meros destinatários. Reconhece que nas suas vivências humanas, sociais, culturais vão se com-formando, socializando e construindo subjetividades.

Reconhecer as crianças, os adolescentes ou jovens educandos não como “contas bancárias” receptoras passivas, mas como agentes nessa pluralidade de processos formadores e especificamente no tempo-espaço escolar é um dos pilares do Projeto.

A ênfase que o Projeto dá aos tempos da infância, adolescência, juventude exigirá atenção especial às formas concretas de viver esses tempos.

5) Realismo Pedagógico

Um dos pontos mais destacável é ter acentuado a dimensão contextual “que articula características sociais, políticas, econômicas, culturais às necessidades advindas das transformações...”

O reconhecimento de que o Projeto Pedagógico tem de estar enraizado na complexa realidade vivida por educadores e educandos. Essa busca do realismo social e pedagógico se confronta com concepções de educação, de conhecimento e de educandos e educadores descontextualizadas, genéricas, abstratas. Optar por visões contextualizadas leva a visões históricas, concretas dos seres humanos em processos históricos de tornarem-se humanos. Por aí o Projeto avança para um realismo pedagógico tão urgente quanto ausente.

6) Articular educação, cultura, valores

Um dos traços destacados na análise do contexto são as trocas pluri e interculturais. Insiste-se no reconhecimento das diversidades culturais como um sinal de novos tempos.

Um aspecto é de extrema relevância no Projeto: recuperar a relação íntima entre cultura-educação-formação. Somos sujeitos, mentes, identidades culturais. Aprendemos e nos tornamos humanos na cultura social e de nossos coletivos.

7) Currículo Integral – Aprendizagem

O Projeto tem clareza de que as concepções de educação, de ensino e aprendizagem encontram seu lugar no Currículo. A visão que orienta o desenho curricular se propõe dar conta da riqueza proposta.

Não falta a consciência de que o currículo é um território ocupado, cercado, gradeado – grades curriculares, parâmetros, diretrizes. Um território segmentado, parcelado, disciplinado. Resistente a mudanças inclusive no campo do conhecimento que sintetiza e organiza.

8) Organização e estrutura das unidades educativas

A preocupação com a materialização do Projeto e das concepções de educação é de extrema relevância. O realismo pedagógico destacou o contexto social, econômico, político e cultural e não poderia deixar de destacar o contexto mais próximo – o escolar. O sistema escolar conformado em nossa história é marcado pela rigidez, verticalidade, por normas, diretrizes, rituais resistentes a serem repensados.

O Projeto está atento a essa materialidade tão estruturada e aponta estratégias organizacionais e pedagógicas para ir abrindo espaços para as concepções de educação que se propõe. Propõe outra organização espaço-temporal.

O Projeto aponta para uma aproximação, articulação e um diálogo entre essas polarizações. Superá-las através de uma organização que materialize as funções formadoras do conhecimento, do tempo-espaço sala de aula, currículo com a pluralidade de tempos-espaços formadores.

Extratos da leitura crítica do Projeto Educativo feita pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo.

Referências

Documentos do Instituto Marista

CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Conclusões do XXI Capítulo Geral**: Corações novos para um mundo novo, Roma, 8 de setembro a 10 de outubro de 2009. Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista, 2010.

AZZI, RIOLANDO. **História da Educação Católica no Brasil**: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Slimar, 1997.

HISTÓRIA do Instituto dos Irmãos Maristas. Curitiba: EDUCA, 1988. Disponível em: <http://www.champagnat.org>. Acesso em: 27 set. 2008.

IRMÃOS Maristas: centenário no Brasil. São Paulo: FTD, 1997.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA. **O leigo católico**, **testemunha de fé na escola**. São Leopoldo: UNISINOS,1982.

SILVEIRA, Joaquim**. Pioneiros do Brasil Marista**. São Paulo: Simar, 1996.

PLANEJAMENTO estratégico da UBEE – UNBEC – 2007-2012. Brasília (DF), 2007.

SAMMON, Seán D. Ir. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008.

_____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006.

UMBRASIL. **Ecos de Mendes,** relatório da Assembléia Internacional da Missão Marista: um coração uma missão. Brasília (DF), 2007.

FURET, Jean-Baptiste et alii. Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria: **Documento do 2º Capítulo Geral do Instituto Marista.** Jean-Baptiste Furet ET alii; tradução João José Sagin; Virgílio Josué Balestro. Brasília: UMBRASIL, 2009.

SILVEIRA, Ir. Luiz. Guia das escolas. In: **O Segundo Capitulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria**: 1852 – 1853 – 1954. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1994. p. 153-298.

Documentos Legais

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CEB nº. 1 de 7 de abril de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 13 de abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 9 ago. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 24 dez. 2002. Seção 1, p. 167.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Art. 84, inciso XXI. Brasília (DF), Senado Federal, 1988.

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília (DF): MEC, Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 17 de jul. 1990.

_____. **Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.congemas.org.br/loas.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** documento introdutório. Versão Preliminar. Brasília (DF): MEC/SEF, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1ª a 4ª série. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997. 10 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª série. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998. 10 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP. **Matriz curricular nacional para a formação em segurança pública (2003).** Disponível em: <http://*www.mj.gov.br*> Acesso em: 10 dez. 2007.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 24 abr. 2007.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Identidade do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/identidade_ens_medio.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1959. Disponível em: <http://conscienciafiscal.mt.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2008.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, ONU, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 23 jun. 2007.

_____. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília (DF): UNESCO, MEC, 2004.

_____. **Educação popular na América Latina**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

Referências e Sugestões de Leitura

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 set. 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

BOFF, Leonardo. *A busca de um ethos planetário.* **Revista Perspectiva**, *Belo Horizonte, 1º sem. de 2010.*

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

_____. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo:** questões atuais. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set./dez., 2003.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior**. Ijui: Ed. Unijui, 2007. p. 161-208.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da esperança.** Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br>. Acesso em: 7 out. 2009.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade.** Portugal: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/>. *A*cesso em: 07 out. 2009.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 7 out. 2009.

GARCIA HOZ, Victor. **Pedagogia visível**: educação invisível. São Paulo: Nerman, 1998.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.).**Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 85-91.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56 p.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidade na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional:** políticas, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Alice Cassemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, 2).

LOPES, Alice Cassemiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Cassemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002, p. 32.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.

_____. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____. A escola e o desafio da crítica cultural. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 13, p. 19-34, 1999.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

_____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão**. Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 21., 1997, Caxambu. Anais ..., 1997.

POCHMANN, Márcio et al. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Clara Torres (Org.). **Política de habitação popular e trabalho social**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007. (Coleção espaços do desenvolvimento).

ROCHA, Rita Aparecida. **O Currículo na educação de jovens e adultos:** uma experiência em construção. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículos flexíveis:** a aposta pela integração desde o Sistema Educativo. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=871>. Acesso em: 12 fev. 2007.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e diferença**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSATI, Aldaíza (Coord.). **Mapa da exclusão /** inclusão da cidade de São Paulo. São Paulo: Educ, 1996.

YASBEK, Maria Carmelita. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 55, 1993. p. 36.

_____. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis:** Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília (DF), v. 2, n. 3, p. 33-40, jan/jun. 2001.

ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Donde; POLENZ, Tâmara (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ed. Ulbra, 2004.

Notas e Referências

1 FURET, João Batista. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat, 1789-1840**: padre fundador da Sociedade dos Irmãozinhos de Maria. São Paulo: Loyola, 1989, p.498.

2 UMBRASIL. **Ecos de Mendes,** Relatório da Assembleia Internacional da Missão Marista: Um coração uma Missão, Brasília, 2007.

3 INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Documento:** Orientações para reflexão face ao 21 º Capítulo Geral. [Roma]: 2009.

4 FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da esperança.** Disponível em: <http:/ www.projetomemoria.art.br>. Acesso em: 07 out. 2009.

5 BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

6 _____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

7 _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente** – ECA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jun. 1990.

8 _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

9 _____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

10 _____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/ Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.

11 COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 39.

12 GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 7 out. 2009.

13 _____. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 7 out. 2009.

14 FERRARINI, Sebastião A. **O coração de um camponês:** encontros espirituais com Marcelino Champagnat. 4. ed. São Paulo: FTD, 2009. p.13.

15 COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 18.

16 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 18.

17 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 19.

18 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 19.

19 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 20.

20 INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p. Art. 2.

21 _____. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p. Art. 4.

22 CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Conclusões do XXI Capítulo Geral**: Corações novos para um mundo novo, Roma, 8 de setembro a 10 de outubro de 2009. (Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista), 2010.

23 INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p. Art. 81.

24 _____. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p. Art. 90.

25 FERRARINI, Sebastião A. **O coração de um camponês:** encontros espirituais com Marcelino Champagnat. 4.ed. São Paulo: FTD, 2009. p.117.

26 FURET, Jean-Baptiste et alii. Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria: **Documento do 2º Capítulo Geral do Instituto Marista.** Jean-Baptiste Furet ET alii; tradução João José Sagin; Virgílio Josué Balestro. Brasília: UMBRASIL, 2009. p.18.

27 SAMMON, Seán D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas,** Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 54.

28 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

29 SAMMON, Seán D. Ir. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 20.

30 _____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 18.

31 **Irmãos Maristas:** centenário no Brasil. São Paulo: FTD, 1997.

32 UMBRASIL. **Ecos de Mendes:** relatório da Assembleia Internacional da Missão Marista: um coração uma missão. Brasília (DF), 2007.

33 SAMMON, Seán D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 112.

34 INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Documento do 20º Capítulo Geral**: Escolhamos a vida. Roma: 2001. p.12

35 _____. **Documento do 20º Capítulo Geral**: Escolhamos a vida. Roma: 2001. p.13

36 SAMMON, Seán D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 39.

37 _____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p.15

38 _____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 15-16.

39 IGREJA CATÓLICA. Papa (1963-1978 : Paulo VI). ***Evangelii Nuntiandi***. 20. ed. [São Paulo]: Paulinas, 1976.

40 _____. Papa (1978-2005 : João Paulo II). **Carta Encíclica *Fides et Ratio***, n. 48, 1998.

41 DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação***,* São Paulo, n. 24, set./dez. 2003.

42 BRAMBILA, Aureliano. O pensamento do Padre Champagnat sobre a educação das crianças. **Cadernos Maristas**, Roma, v. 8, n. 13, nov. 1998, p.37.

43 MOSQUERA, Juan José Mouriño. Teorias da aprendizagem e a proposta educativa marista no novo milênio. **Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 43, p.39-59, abr. 2001. p.54.

44 POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres***:* a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

45 COTTA, Gildo. **Princípios educativos de Marcelino Champagnat**. São Paulo: FTD, 1996. p. 163.

46 SAMMON, Seán D. Ir. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 18.

47 _____. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 18

48 _____. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 20

49 _____. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 20.

50 _____. Corações novos para um mundo novo. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008. p. 20.

51 _____. Uma revolução do coração. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 1, 6 jun. 2003. p. 12.

52 BOFF, Leonardo. *A busca de um ethos planetário.* **Revista Perspectiva***, Belo Horizonte, 1º sem. 2010.*

53 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35.

54 As teorizações contemporâneas de educação, assumidas pelo projeto, estão descritas no item 4.3.

55 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

56 SAMMON, Seán D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p.26

57 _____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n.3, 6 jun. 2006. p.112-113.

58 SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 81.

59 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

60 PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Portugal: Porto, 2002. (Educação; v. 19)

61 EYNG, Ana. Maria. A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional, **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, v. 9, n. 3, set. 2004. No texto, a autora aborda essas perspectivas indicando-as como princípios da aprendizagem capazes de desenvolver os processos *metacognivos*, relacionados ao “aprender a aprender”, pressuposto que fundamenta o processo formativo, no contexto atual.

62 SENGE, Peter M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. 8. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2001. p. 47.

63 REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **A terminologia e os processos de ressemantização e retextualização do Código Penal.** 2009. 563 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2009.

64 FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

65 UNESCO. Relatório da Comissão de Educação. [Nova Iorque: ONU], 1984.

66 _____. Relatório da Comissão de Educação. [Nova Iorque: ONU], 1984.

67 LOPES, Alice Casimiro**. Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 84.

68 SECRETARIADO INTERPROVINCIAL MARISTA. **Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista -** PJM. São Paulo: FTD, 2006.

69 CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Diretrizes da Ação Pastoral da Igreja no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 1991. p. 2.

70 SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica no Umbral do terceiro milênio**. Roma, 28 dez. 1997.

71 POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres***:* a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

72 LOPES, Alice Cassemiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

73 FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade.** Portugal: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/>. *A*cesso em: 07 out. 2009.

74 COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 59.

75 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 65.

76 _____. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 25.

77 CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 59.

78 COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. p. 66.

79 A partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor, classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, considerados em sua condição de pessoas em desenvolvimento e a quem se deve prioridade absoluta, seja na formulação de políticas públicas e destinação de recursos das diversas instâncias político-administrativas do país. Segundo o Estatuto as crianças e adolescentes têm direito de ser respeitadas por seus educadores, de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, de organização e participação em entidades estudantis e de acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

80 BERNSTEIN, Basil**. A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: vozes, 1996. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

81 LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 37.

82 *Apud* LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 37.

83 MOROSINI, Marília Costa (Ed.) **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília (DF): INEP, 2006. v. 2. p. 610.

84 COSCARELlI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2005.

85 BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP. **Matriz curricular nacional para a formação em segurança pública** (2003). Disponível em:<http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2007.

86 PICAWY, Maria Maira; LEHENBAUER, Silvana. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Donde; POLENZ, Tâmara (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004. p. 29.

87 BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP. **Matriz curricular nacional para a formação em segurança pública** (2003). Disponível em:<http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2007.

88 FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

89 EYNG. Ana Maria. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Politicas e Gestão da Educação Superior**. Ijui: Ed. Unijui, 2007. p.161-208; p. 199.

90 _____. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Politicas e Gestão da Educação Superior**. Ijui: Ed. Unijui, 2007. p.161-208; p. 199.

91 SAMMON, Seán D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p.39.

92 _____. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas,** Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006. p. 60.

93 MOROSINI, Marília Costa (Ed.) **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília (DF): INEP, 2006. v. 2. p. 610.